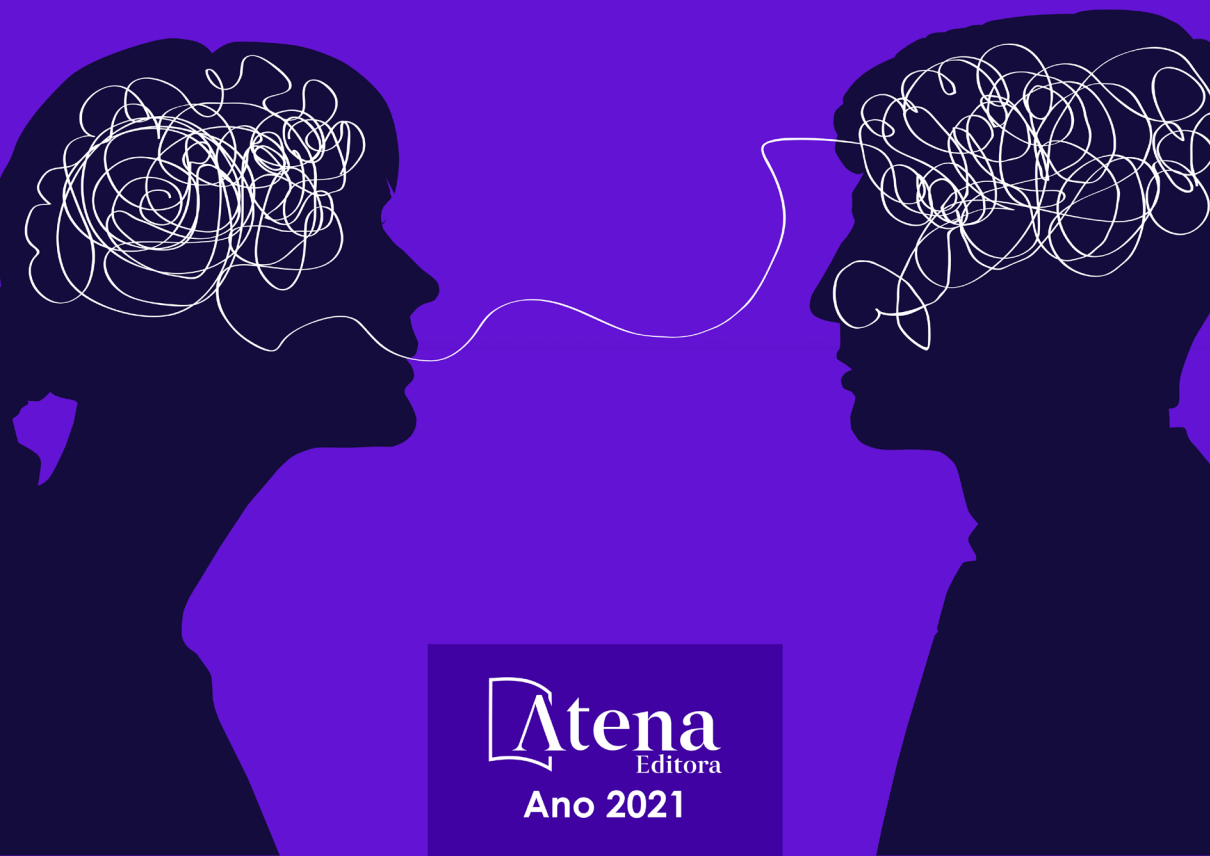
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

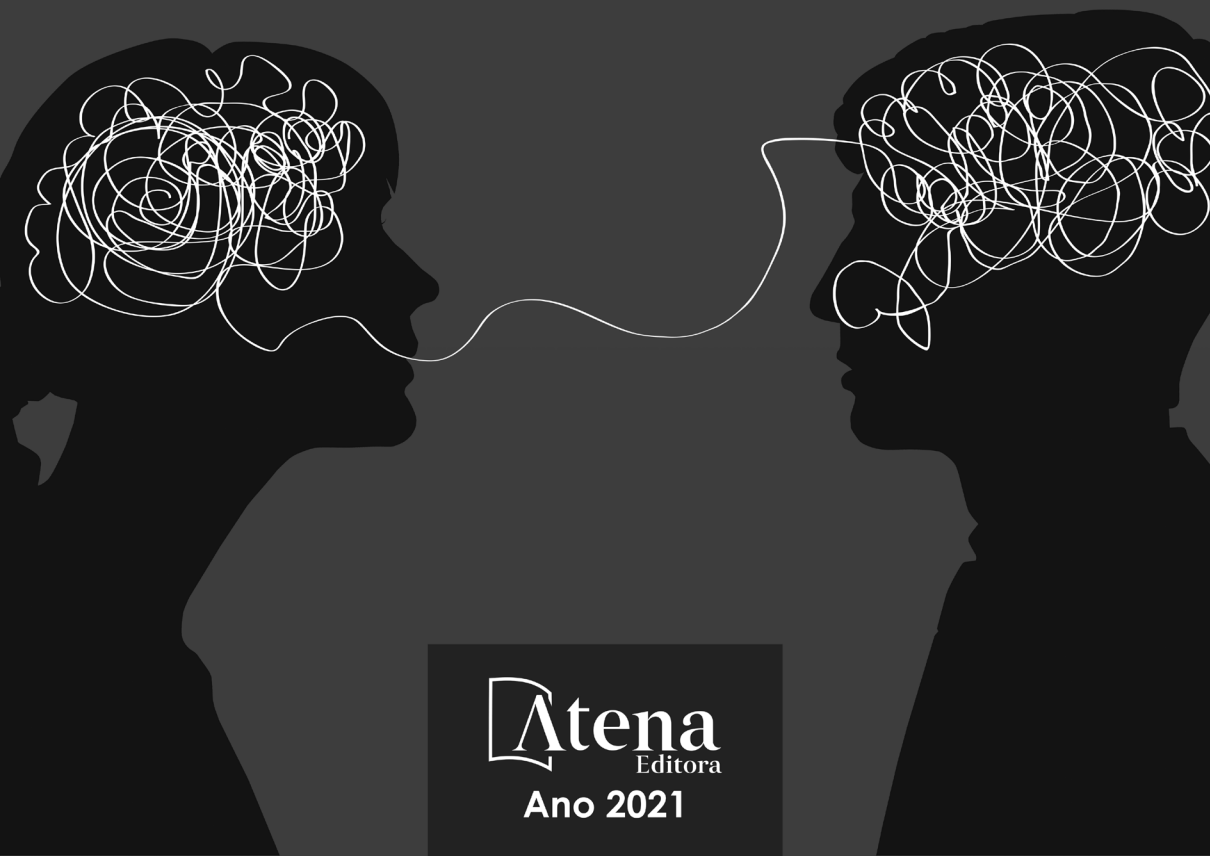
Fernanda Tonelli
Lilian de Souza
(Organizadoras)



Atena
Editora
Ano 2021

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

Fernanda Tonelli
Lilian de Souza
(Organizadoras)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

2021 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde
Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias
Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico
Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Atena Editora
Ano 2021

Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoras: Fernanda Tonelli
Lilian de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2 / Organizadoras Fernanda Tonelli, Lilian de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-948-6
DOI 10.22533/at.ed.486210104

1. Linguística. 2. Arte. 3. Literatura. 4. Educação. I. Tonelli, Fernanda (Organizadora). II. Souza, Lilian de (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

Linguística, Letras e Artes

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* apresenta algumas contribuições da Linguística para o estudo das identidades, saberes e práticas sociais permeados pela linguagem.

Os temas e análises propostos pelos autores dos capítulos que seguem demonstram a pertinência dos estudos linguísticos para a análise da sociedade, em especial no que diz respeito às questões educacionais, identitárias e culturais. Assim, esta obra concentra vinte e dois textos de docentes, estudantes e pesquisadoras e pesquisadores de graduação e pós-graduação de diversos lugares do Brasil, o que nos oferece um olhar multifacetado para questões da linguagem na contemporaneidade.

Mais do que refletir sobre, as discussões propostas nestes trabalhos nos oferecem subsídios para **agir** e **transformar** nosso entorno, com temáticas envolvendo estudos de letramento, ensino/aprendizagem de línguas, aquisição da linguagem, interculturalidade, gamificação, análise discursiva, léxico-semântica e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cada vez mais presentes no âmbito educacional. Estas reflexões são empreendidas por meio da análise de gêneros textuais produzidos e circulantes na sociedade (como o comentário de Facebook, histórias em quadrinhos, texto literário, manchete de jornal, propaganda, série jornalística e parábola bíblica), além de práticas sociais que vão desde cinema e literatura a projetos educativos e manifestações culturais, entre outras.

Como resultado, esta obra apresenta importantes contribuições sobre temas contemporâneos e o convite à reflexão, por exemplo, sobre a situação dos idosos e sua inclusão no âmbito educacional, a violência doméstica por vezes não revelada, o auxílio religioso e espiritual no tratamento da adicção, a subjetividade presente nas mídias sociais, a construção de sentido por sujeitos deficientes visuais e as potencialidades do letramento quer na educação. Um compêndio de artigos multifacetados sobre situações cotidianas mediadas pela linguagem que, por vezes, nos passam despercebidas dentro da “normalidade”; ao buscar direcionar nosso olhar para novos lugares, essas leituras nos sensibilizam, fazendo-nos lembrar da nossa capacidade de sermos humanos.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos. Neste momento de isolamento social, é essencial que busquemos formas de nos mantermos conectados uns aos outros a fim de estabelecermos diálogos profícuos entre nossos pares. Assim, esta coletânea de textos se propõe ser uma ponte entre autores e seus leitores, viabilizando caminhos para trocas de saberes e práticas.

Boa leitura!

Fernanda Tonelli

Lilian de Souza

SUMÁRIO

ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO

CAPÍTULO 1 1

DO CARNAVAL AO *DÍA DE MUERTOS*: ROMPENDO ESTEREÓTIPOS RUMO À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

DOI 10.22533/at.ed.4862101041

CAPÍTULO 2 12

PARA ALÉM DOS BONS JOGOS: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM ATIVIDADES GAMIFICADAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Maria Eduarda Motta dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.4862101042

CAPÍTULO 3 29

OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E ATITUDES LINGUÍSTICAS

José Jaime Martins dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.4862101043

CAPÍTULO 4 36

QUADRINHOS, LETRAMENTO E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA

Marcelo Magalhães Foohs
Eduardo Elisalde Toledo
Guilherme dos Santos Corrêa

DOI 10.22533/at.ed.4862101044

CAPÍTULO 5 50

LETRAMENTO QUEER NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AS POTENCIALIDADES DO CINEMA QUEER

Antón Castro Míguez

DOI 10.22533/at.ed.4862101045

CAPÍTULO 6 70

INCLUSÃO DIGITAL E NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jailma de Sousa Pimentel
Ilza Léia Ramos Arouche

DOI 10.22533/at.ed.4862101046

CAPÍTULO 7 84

O GÊNERO COMENTÁRIO DE FACEBOOK A FAVOR DO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Thalyne Keila Menezes da Costa
Williany Miranda da Silva

DOI 10.22533/at.ed.4862101047

ESTUDOS DO DISCURSO

CAPÍTULO 8 ..... **98**

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM E PODER NAS OBRAS DE BAKHTIN E FOUCAULT

Simone dos Santos França

DOI 10.22533/at.ed.4862101048

CAPÍTULO 9 ..... **109**

DECISÃO JUDICIAL: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA-DISCURSIVA DE UM CASO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO RIO DE JANEIRO

Micheli Rosa
Marieli Rosa
Claudia Maris Tullio
Cindy Mery Gavioli-Prestes

DOI 10.22533/at.ed.4862101049

CAPÍTULO 10 ..... **120**

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM O *AUTO DA COMPADECIDA*

Meilene Carvalho Pereira Pontes
Juarez Nogueira Lins

DOI 10.22533/at.ed.48621010410

CAPÍTULO 11 ..... **132**

"A BELA DA FERA": UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A POSIÇÃO-SUJEITO DA PRIMEIRA-DAMA MICHELE BOLSONARO A PARTIR DE UMA MANCHETE DA FOLHA DE SÃO PAULO

Leila Silvana Pontes

DOI 10.22533/at.ed.48621010411

CAPÍTULO 12 ..... **142**

SUBJETIVIDADE DO CORPO NAS MÍDIAS SOCIAIS: PROPAGANDAS DE CERVEJA

Jéssica Roberta Araújo Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.48621010412

CAPÍTULO 13 ..... **154**

AS ESCOLHAS DE "QUEM SENTE" QUE NASCEU NO CORPO ERRADO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SÉRIE "QUEM SOU EU?"

Gabriel Marchetto
Jaqueline Angelo dos Santos Denardin

DOI 10.22533/at.ed.48621010413

CAPÍTULO 14 ..... **163**

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO DO CAMPO EM CHICO BENTO MOÇO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Illa Pires de Azevedo

Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez
DOI 10.22533/at.ed.48621010414

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS

CAPÍTULO 15.....175

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS FLUXOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E DA *LANGUACULTURE*
Evandro Rosa de Araújo
DOI 10.22533/at.ed.48621010415

CAPÍTULO 16.....193

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO/SOBRE O SUJEITO IDOSO: CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
Silvane Aparecida de Freitas
Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar
DOI 10.22533/at.ed.48621010416

CAPÍTULO 17.....205

A RELAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE E RELIGIOSIDADE NO TRATAMENTO DA ADICÇÃO
Ana Luiza Martins Damasceno
Camila Thaynara dos Santos
Luara Cristina Custódio
Simone Rodrigues Alves de Melo
Thayná Caroline de Lima Branco
Yasmin Katheline Mendonça
DOI 10.22533/at.ed.48621010417

CAPÍTULO 18.....215

AS MULTIFACES DO ARTICULADOR TEXTUAL “E”: MATIZES DE SENTIDO NAS PARÁBOLAS BÍBLICAS
Antonio Vianez da Costa
DOI 10.22533/at.ed.48621010418

CAPÍTULO 19.....228

ESTUDO COMPARATIVO DA VARIAÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA DE VINTE SUBSTANTIVOS COMUNS REGISTRADOS EM DICIONÁRIOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS: O CASO DO DICIONÁRIOS HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2009) E DO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2012)
Ivonete da Silva Santos
DOI 10.22533/at.ed.48621010419

CAPÍTULO 20.....242

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DAS DIVERSAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA
Rodrigo Augusto Kovalski

Emanueli Nós
DOI 10.22533/at.ed.48621010420

CAPÍTULO 21 260

METÁFORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA DEFICÊNCIA VISUAL
Girlane Maria Ferreira Florindo
DOI 10.22533/at.ed.48621010421

CAPÍTULO 22 271

¿QUÉ ES ESO DE SESEO Y CECEO? UN RECORRIDO BIBLIOGRÁFICO
Priscila Porchat de Assis Murolo
DOI 10.22533/at.ed.48621010422

SOBRE AS ORGANIZADORAS 281

ÍNDICE REMISSIVO 282

CAPÍTULO 1

DO CARNAVAL AO *DÍA DE MUERTOS*: ROMPENDO ESTEREÓTIPOS RUMO À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 03/02/2021

Lilian de Souza
Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo
Itu - São Paulo
http://lattes.cnpq.br/6325869374940996

Fernanda Tonelli
Instituto Federal de São Paulo
Capivari - São Paulo
http://lattes.cnpq.br/7748078290997968

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir acerca da cultura no ensino de línguas. Ainda que esse elemento esteja presente em muitas práticas educativas, estereótipos culturais são recorrentes, reforçando simplificações e estigmas acerca da línguas e de seus falantes. Nesse sentido, este trabalho propõe discutir acerca da interculturalidade como mudança de paradigma na conscientização sobre a nova cultura, bem como entendimento sobre a própria identidade cultural do aprendiz. Esse processo intercultural é elucidado, neste texto, por meio da apresentação de duas propostas de ensino: o tratamento do *Día de muertos*, para o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), e o Carnaval, para o ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE).
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas; interculturalidade, Día de muertos; Carnaval.

FROM CARNIVAL TO *DÍA DE MUERTOS*: BREAKING STEREOTYPES TOWARD CRITICAL INTERCULTURALITY IN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This chapter aims to discuss culture in language teaching. Although this element is present in many educational practices, simplifications and stigmas about languages and their speakers are still frequent. In this sense, this chapter proposes to discuss interculturality as a paradigm shift in awareness about the new culture, as well as understanding about the learner's own cultural identity. This intercultural process is elucidated, in this text, through the presentation of two teaching proposals: the treatment of *Día de muertos*, for the teaching/learning of Spanish Foreign Language (ELE, in portuguese), and Carnival, for the teaching/learning of Portuguese Foreign Language (PLE, in portuguese).
KEYWORDS: Language teaching; interculturality, Día de muertos; Carnaval.

1 I INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua pode ser uma maneira de conduzir os sujeitos a uma reflexão sobre outras realidades possíveis expressas por meio da linguagem e da cultura. A aprendizagem em uma segunda língua contribui para a formação de sujeitos mais conscientes interculturalmente, ou seja, aptos para configurar a realidade de modo mais crítico e complexo.

Por isso, as experiências socioculturais se revelam tão valiosas para o aprendizado, incluindo aquele em língua estrangeira. O indivíduo que está em contato com outro idioma tem a possibilidade de deparar-se com sons, significados e símbolos, que ora diferem, ora se aproximam da sua cultura de origem, e que dentro da lógica semântica e sintática de cada língua encontra seu sentido.

Desse modo, a ação de aprender um novo idioma reflete na ampliação da leitura de mundo do sujeito, levando o sujeito não apenas a compreender criticamente manifestações culturais, mas desvelando-lhe também uma consciência sobre sua própria identidade cultural. Isto é o que entendemos ser uma educação para a interculturalidade, que busca o diálogo e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Com a finalidade de abrir espaço para propostas práticas de ensino de línguas que contemplem uma prática intercultural, apresentamos uma breve reflexão sobre a interculturalidade no ensino de línguas por meio de duas atividades desenvolvidas pelas autoras deste capítulo. Estas propostas formaram parte de nossas pesquisas de pós graduação[1] e tiveram como foco o tratamento da cultura do espanhol e do português como línguas estrangeiras[2]. Para a reflexão intercultural no ensino dessas línguas, selecionamos duas manifestações culturais bastante difundidas socialmente e frequentemente utilizadas no estudo dessas línguas: o *Día de muertos* e o Carnaval. Nosso propósito, então, é buscar desconstruir simplificações relacionadas à essas festividades em direção à uma reflexão intercultural em sala de aula.

A seguir, apresentamos uma breve discussão em torno da interculturalidade no ensino de línguas.

2 I INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

As relações entre língua e cultura concebidas por professores de língua estrangeira são diversas e às vezes contraditórias entre si. Kramsch (2009), em seu artigo "O componente cultural na Linguística Aplicada", afirma que as posições dos professores sobre a questão são numerosas, variando desde a consciência de que apenas a aquisição de sistemas linguísticos não é o suficiente para a compreensão e paz entre os povos, até a necessidade de "aculturar" os aprendentes de uma língua como forma de integrá-los a determinada nação.

Nesse sentido, mais recentemente encontramos propostas de ensino de língua sob uma perspectiva intercultural, que, segundo Kramsch (2009), pode ser entendido como:

> para além do conhecimento habitual dos fatos culturais, a abordagem intercultural visa permitir a compreensão da maneira pela qual esses fatos

1 O título das pesquisas encontra-se nas referências bibliográficas deste capítulo.

2 Neste trabalho, optamos pelas designações "espanhol língua estrangeira" e "português língua estrangeira" por serem as mais amplamente veiculadas em contextos intra e extra-acadêmicos, ainda que reconheçamos as pertinentes discussões que atravessam essas definições.

> estão interligados. Ela mostra como os fatos culturais constituem o tecido de uma sociedade. (p. 122)

Segundo a autora, a interculturalidade no ensino de línguas é uma proposta que ultrapassa o *conhecimento*, pois visa à *compreensão* e à *relação* entre os fatos culturais. Byram, Gribkova e Starkey (2002), agregaram ao conceito de interculturalidade a necessidade de também desenvolver uma postura reflexiva sobre sua própria cultura e a do outro, a fim de evitar estereótipos e simplificações que prejudicam o (re)conhecimento da língua e da cultura-alvos e de seus falantes. Desse modo, para os autores, uma comunicação que leve em consideração aspectos interculturais está baseada em uma interação democrática social, ou seja, que respeite as pessoas e a igualdade de Direitos Humanos. Já Rial (2004) afirma que a interculturalidade tem como objetivo combater a coisificação e o estranhamento do outro e reconhecer o que os difere em relação aos seus costumes, valores e comportamento, como também respeitá-los com base em afirmações da sua dignidade enquanto representantes da humanidade.

Esses pressupostos dialogam com a noção de educação crítica. Tal como concebe Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido (1968), a educação crítica contempla discursos não dominantes e historicamente invisibilizados. Ao buscar outras formas de pensar que façam emergir novas práticas e novas culturas antes subalternizadas, busca-se o diálogo de saberes. Deste modo, assim como Candau (2008a, 2008b, 2009), podemos entender a interculturalidade crítica como a possibilidade de diálogo entre culturas, sendo esse diálogo crítico, ou seja, que vá além do contato e reconhecimento entre culturas, privilegiando outras formas de saber e ser e buscando entender os mecanismos que produzem essas desigualdades.

A reciprocidade, um dos princípios do ensino intercultural, deve ser entendida como um processo de cooperação e interdependência entre culturas para a aprendizagem de uma nova língua, conforme define Mendes (2004):

> esse princípio destaca que a aprendizagem intercultural não deve ser um processo em uma única via, ou seja, como o prefixo 'inter' sugere, um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras interculturais (p. 112)

Para Luke (2004), esta é base do senso crítico: não uma abstração, de um senso científico analítico expositivo distanciado, ou recuo por meio de uma metalinguagem complexa, mas uma experiência de sair de si para visualizar-se como objeto de poder e nomear-se como tal (p. 28). O processo pelo qual passa o aprendiz nesse momento demonstra uma incipiente consciência da dimensão intercultural, que se revela a partir do contato direto com a outra cultura. Assim, essa nova realidade que lhes é apresentada exige que sejam quebrados os estereótipos responsáveis por reduzir a complexidade do sujeito a uma imagem social, conforme afirma Byram, Gribkova e Starkey (2002):

> a "dimensão intercultural" no ensino de línguas visa desenvolver os alunos como falantes interculturais ou mediadores que são capazes de se envolver com a complexidade e múltiplas identidades e evitar o estereótipo que acompanha a percepção de alguém através de uma única identidade[3] (p. 5)

No que concerne ao âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, entendemos que a escolha por uma das concepções de cultura, seja ela feita de maneira consciente ou não, afeta na forma como a mesma poderá ser trabalhada em sala de aula (caso seja) e nas relações que a cultura pode estabelecer com a língua. Isso pode contribuir tanto para uma prática educativa de ensino de língua pautada no desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação à nova cultura quanto reforçar crenças culturais e visões reducionistas cristalizadas no imaginário coletivo a respeito da cultura relacionada à língua-alvo. Por isso, tanto a formação docente quanto a prática educativa linguística deve estar pautada no diálogo teórico e prático "buscando o posicionamento crítico, plural, contextualizado e socialmente comprometido com a mudança de paradigmas que sustentam as desigualdades" (TONELLI, 2020, p. 60).

Passamos, a seguir, à discussão sobre as práticas interculturais selecionadas.

3 | REFLEXÃO INTERCULTURAL NA AULA DE ELE: *DÍA DE MUERTOS*

A festividade mexicana de *Día de muertos*, considerada patrimônio da humanidade pela UNESCO desde 2003, apresenta raízes indígenas, nomeadamente astecas. Embora essa comemoração seja bastante vinculada ao México, ela também faz parte da tradição de outras localidades, como Guatemala e Equador. As celebrações de *Día de muertos* tem seu ápice nos dias 01 e 02 de novembro e acontecem tanto na intimidade das casas, com organização de altares, como e em locais públicos, como cemitérios, estabelecimentos e ruas, que são adornados para receber a visita de seus antepassados falecidos. Também são preparadas bebidas e comidas, além de música. Mesmo tendo incorporado aspectos da cultura cristã, é reconhecida como resistência cultural indígena diante da dominação territorial e cultural espanhola iniciada no século XV.

Com o objetivo de explorar junto aos estudantes o imaginário que essa celebração pode impactar no modo de pensar e de se relacionar com uma cultura sobre a morte tão díspar da realidade de muitos de nós, foi colocada em prática uma proposta de ensino de língua espanhola que tomou como base o *Día de muertos*. Essa proposta, que compôs uma pesquisa de Mestrado de uma das autoras deste capítulo[4] e teve como contexto da geração dos dados uma instituição de ensino técnico, nos cursos de Secretariado e Eventos, que

3 Nossa tradução para "(...) the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping wich accompanies perceiving someone through a single identity" (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 5)

4 SOUZA, Lilian. **O aprendizado de uma segunda língua (Espanhol) pensado a partir da Educação Sociocomunitária e do Multiculturalismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

têm a disciplina de Língua Espanhola em suas grades.

A professora e também pesquisadora aplicou uma questão antes da aula sobre a temática de *Día de muertos*. Assim, foi solicitado aos estudantes que escrevessem sobre o que entendiam pela temática "morte". Algumas respostas perpassaram o âmbito espiritual:

> É quando a pessoa para de viver carnalmente, e é vida espiritual.
>
> É "a passagem do material para o espiritual".
>
> A morte é "uma fase, que depois da morte tem uma segunda vida".
>
> Uma dor imensa, uma perda de alguma coisa que nós não queremos entender.
>
> Morte é quando a pessoa encerra sua missão aqui na Terra.
>
> Única certeza que se tem: que um dia todos morrerão.
>
> (Respostas dos estudantes)

Nas respostas, percebemos uma preocupação em definir o pós-morte de forma espiritualista, religiosa, com relação ao divino, o que coincide com as próprias experiências desses participantes. É importante mencionar que os estudantes participavam de uma pequena reunião religiosa todas as quartas-feiras no período noturno no gramado da escola, e que a cada semana crescia o número dos participantes desse evento. A religião influencia diretamente na temática sobre a finitude humana e o além-vida, pois dispõe de outras formas de encarar a realidade que envolvem o viver humano de muitos povos e a compreensão de determinadas atitudes frente à importância, para alguns, em como morrer e, para outros, em como celebrar a morte. Sobre a forma como as celebrações religiosas organizam grupos sociais, Geertz afirma:

> É no ritual — isto é, no comportamento consagrado — que origina, de alguma forma, essa convicção de que as concepções religiosas são verídicas e de que as diretivas religiosas são corretas. É em alguma espécie de forma cerimonial — ainda que essa forma nada mais seja que a recitação de um mito, a consulta a um oráculo ou a decoração de um túmulo — que as disposições e motivações induzidas pelos símbolos sagrados nos homens e as concepções gerais da ordem da existencial que eles formulam para os homens se encontram e se reforçam umas às outras (GEERTZ 1989, p. 82).

Foi possível perceber um desconforto para os alunos refletir sobre essa temática, o que ocorre também fora das instituições de ensino, pois, de maneira geral, a morte é um assunto evitado pela cultura ocidental. Algo tão inevitável acaba por se tornar temível e a ideia de postergá-la parece imperativa. Celebrar a morte soa estranho à nossa sociedade, pois a palavra celebração é relacionada a algo bom, alegre e a temática em questão já está "internalizada" como algo ruim e triste.

No decorrer das aulas, a docente explorou o tema das festividades de *Día de muertos* com relatos, figuras, curtas e filmes relacionados, que auxiliassem os alunos a compreender que mesmo sendo uma cultura diferente, podemos observar e buscar entender

o seu significado e suas representações para aquele povo. Enfim, a interculturalidade tem como base reconhecer e respeitar todo o conjunto que constitui o outro. Logo, essa relação provoca transformação do olhar, como foi comprovada nesta investigação. O convite à reflexão trazida pela professora sobre a celebração ser um exemplo de resistência dos povos indígenas à cultura espanhola, dominante, apresentou a visão de um povo que enfrentou a imposição dos colonizadores de forma a preservar uma tradição que perdura até os dias de hoje. No cerne de sua significação também é perceptível a celebração, não somente do *Día de muertos*, mas também dessa resistência.

Nessa prática, os estudantes expressaram o interesse pelos aspectos culturais que a língua espanhola está envolta:

> Como a cultura é muito grande [...] quando você joga a cultura e esse leque abre, você consegue pegar o gosto de cada um e trazer, [...] gosto de festa e cultura, como também tem gente que gosta da gramática.
>
> (Transcrição de fala de um estudante)

Outro participante destacou que somente quando aprendemos a língua e a cultura de outro país é que começamos a dar mais atenção à própria cultura. Ela afirmou que aula de espanhol a fez repensar nesse aspecto:

> Quando eu comecei a estudar o espanhol e percebi como eles têm outra visão de mundo e outra visão da vida mesmo. Comecei a relacionar com a visão que eu tinha, por exemplo, quando você passou o Dia dos mortos, e a gente vê, é o mesmo feriado daqui tecnicamente, mas eles têm uma visão completamente diferente, aí eu comecei a repensar como eu via esse dia, porque para mim era um dia totalmente fúnebre e para eles é um dia tão feliz, tão alegre. Então, aí eu comecei a pensar: será que é realmente como a gente pensa? Aí você começa a misturar as culturas e começa a agregar o que tem de bom na outra cultura na sua forma de ver, eu acho que tem que valorizar a cultura brasileira, como vocês dizem, mas eu não vejo problema em agregar coisas boas de outras culturas, na maneira como você vê.
>
> (Transcrição de fala de um estudante)

Dentro do contexto de discussão da formação da identidade cultural dos sujeitos, Lestinen, Petrucijová e Spinthourakis (2004) sumarizam três conceitos básicos da sociologia que estariam envolvidos na construção da identidade cultural e social: a. identificação, decorrente da interação com os grupos socioculturais do entorno, b. categorização, por meio de parâmetros raciais, religiosos, étnicos e outros, e c. comparação, pois a identidade se constrói por meio da "outridade". Uma avaliação positiva da própria identidade cultural promove a autoestima, a solidariedade e a integridade. Para a construção da identidade cultural aberta à diversidade os autores afirmam o valor da linguagem:

> Falar determinada língua significa abraçar uma dada visão de realidade, pois as línguas diferem não somente nos sinais e fonemas, mas em visões de mundo. Compreender uma cultura é apropriar-se da sua língua. O contato cultural

> como uma forma de comunicação cultural pressupõe códigos comuns. Num contexto multicultural isso significa aceitar a cultura nativa dos estudantes, bem como desenvolver suas competências linguísticas emergentes, que são pré-condições essenciais para um ensino e aprendizagem significativos. Adquirir competência linguística é um processo longo e difícil, conectado com a translação e reinterpretação de velhos signos culturais de acordo com um novo contexto cultural, com uma aquisição mandatória de novos sentidos culturais (LESTINEN et al. 2004, p. 04).

Outros participantes apontaram que a aula cultural de *Día de muertos* levou-os a refletir sobre esses dias dedicados aos defuntos no Brasil e como essa temática era abordada em suas respectivas famílias. Um sujeito da pesquisa afirmou que houve uma mudança de visão de mundo sobre a outra cultura e sobre a própria. Um dos objetivos dessa pesquisa foi exatamente esse, conduzir o aprendente ao alargamento da visão de mundo; o que para Durán (2004) está relacionado com valores, emoções, situações, estado de espírito, entre outros aspectos mediados pela linguagem.

A interculturalidade permite que múltiplas culturas sejam partilhadas em um contexto educacional, tenciona apresentar uma visão positiva sobre o outro, recorrendo a rica diversidade da humanidade, com objetivo de conduzir os estudantes ao respeito a tudo que difere daquilo que até então era desconhecido e/ou visto como diferente, transformando o processo de aprendizagem em algo significativo, em que modifica as perspectivas de compreensão da realidade, segundo Souza (2015).

4 I REFLEXÃO INTERCULTURAL NA AULA DE PLE: O CARNAVAL

Para discutirmos a prática intercultural no ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira, tomamos como base dados do curso intitulado “Cultura popular brasileira: temas e histórias do samba”, que foi oferecido dentro um projeto de extensão de uma universidade federal localizada no interior paulista e que formou parte da pesquisa de mestrado de uma das autoras deste texto[5]. O público-alvo do curso era composto por estudantes hispanofalantes regularmente matriculados em cursos de pós-graduação das universidades da cidade. Neste trabalho, nos detemos em uma das aulas desse curso, que tinha como foco discutir o Carnaval brasileiro.

Sabemos que a forma como o Carnaval é visto pelas mídias e materiais de ensino parte de uma visão estereotipada por generalizar a cultura brasileira. Como mostra, podemos citar o primeiro momento do curso, quando lhes foi solicitado que dissessem, de acordo com suas percepções pessoais, referências que pudessem ser relacionadas ao samba. Como resposta, temos imagens cristalizadas a respeito do samba, como o carnaval, a mulata e o Rio de Janeiro. No entanto, embora pareça ser contra-indicado o uso dessas

5 TONELLI, Fernanda. **O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE:** uma experiência com aprendentes hispanofalantes. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

referências culturais por reforçar informações errôneas e estigmatizadas de comunidade e expressões culturais, o trabalho com o Carnaval em sala de aula pode ser de valia quando é utilizado como elemento desencadeador da reflexão crítica sobre cultura.

A aula tinha como objetivos: "Compreensão da organização de um desfile de Escola de samba. Compreensão da Escola de samba como entidade ativa ao longo de todo ano e que tem, dentro outras funções, a de catalisar projetos sociais voltados à comunidade" (TONELLI, 2012, p. 48). Como materiais de ensino, foi passado aos alunos um trecho do documentário "Fazendo carnaval", da série "Fazendo..." realizado pelo canal Futura em 2006, com direção e roteiro de João Carrascosa. Também foi trabalhada a reportagem "Social no pé e na cabeça" de Marcos Dávila[6] para a Folha de S. Paulo em 17/04/2004.

É inegável que o carnaval seja um símbolo da cultura brasileira dado seu papel no cenário nacional e internacional como a maior comemoração popular brasileira. Se em sua origem, ele estava relacionado a grupos sociais marginalizados, a partir da década de 1930 o Carnaval é oficializado como símbolo da identidade brasileira, conjuntamente com a elevação do samba como gênero musical nacional (TRAMONTE, 2001; NAPOLITANO, 2007).

Para os estudantes estrangeiros, os limites que diferenciam o gênero musical samba e Carnaval são muito difusos, o que os levam a fazer constantes relações entre os dois elementos, muitas vezes trocando um termo pelo outro. No curso, isso é verificado no momento em que um aluno fala sobre suas impressões a respeito dos desfiles de grandes escolas de samba[7]:

> **Professora**: E o que que vocês ouviram aí?
>
> **José**: Ouvi assim que o... que o samba es visto nos lugares, mas no é tão popular.. pras pessoas em geral no Brasil...
>
> **Professora**: O carnaval?
>
> **José**: O carnaval... porque o acesso pra você apreciar... assistir o carnaval, tem que pagar, é...
>
> **Angélica**: Assim, no Rio, assim...
>
> **Renata Maria**: Nos palcos. [referindo-se aos camarotes]
>
> **Professora**: Pra assistir, você paga.
>
> Estudante não identificado: Ahamm.
>
> **José**: Se você não tem ((...))... ser pela televisão.
>
> (Transcrição de trecho da aula)

No diálogo, nota-se que José utiliza o termo "samba" para referir-se ao Carnaval e, especificamente aos desfiles de grandes escolas de samba, reforçando a associação do samba ao carnaval carioca. Por isso, é importante desconstruir essa relação, bem como

6 Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u764.shtml. Acesso em 29 de jan. de 2021.
7 Os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

a ideia simplificada de que o Carnaval é uma festividade democrática e acessível a todos. Nesse sentido, vemos que questões relacionadas à desigualdade social, evidenciadas também nesse trecho, foram discutidas pelos alunos, o que demonstra que o Carnaval pode ser elemento desencadeador da reflexão crítica sobre a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a fala de outra estudante corrobora para a ideia de desigualdade econômica que contrasta com o maior evento popular brasileiro:

> **Renata Maria:** E... O carnaval do Rio es mais... suntuoso, mais luxuoso, e acho que... que, costoso, é caro, para apreciar, para ver, es tan bonito, no todo mundo tem o que, uno vê na televisão, carnaval da rua todo mundo disfruta, mas... como falar, as carroças, no todo mundo pode ver por los costos.
>
> (Transcrição de trecho da aula)

Por meio do trecho, vemos que o Carnaval é ponto de partida da problematização de aspectos da cultura brasileira. Alguns alunos puderam vivenciar o Carnaval no Brasil por estarem no país no feriado de Carnaval. Segundo dados da pesquisa, a maior parte dos que acompanharam o evento no Brasil, o fizeram assistindo pessoalmente desfiles e apresentações da cidade onde estavam, reconhecendo, assim, o caráter coletivo e popular do carnaval de rua. Isto também é uma vivência capaz de desconstruir o imaginário de que o Carnaval é somente aquele televisionado pelas grandes mídias.

Como uma das atividades propostas na aula, é feita a leitura de uma reportagem jornalística que trata da escola de samba como um espaço de interação entre a comunidade. À medida que a leitura é feita, todos devem identificar em seu material os cursos oferecidos pela escola em questão que aparecem no texto. Depois, a professora propõe que eles sugiram atividades que eles poderiam oferecer a uma comunidade no espaço de escola de samba. Essa tarefa parte de um material autêntico (a reportagem) e propõe que se vá além da reflexão sobre o funcionamento linguístico, oferecendo subsídios para a compreensão de mundo, um universo social mediado por essa língua. Na atividade, a proposta do curso feita pelos estudantes à comunidade deveria ser coerente com aquele contexto apresentado no texto base. Para isso, os estudantes deveriam considerar as pessoas, suas ocupações e rotinas, as condições financeiras e de moradia, entre outros fatores identificados. A partir disso, eles deveriam pensar sobre quais conhecimentos de seu domínio poderiam contribuir para a qualidade de vida desse público. Como resultado, foram indicados os seguintes cursos: Pintura; Aviões de papel; Segurança do trabalho; Aula de cálculo/matemática; Espanhol; Curso pré-vestibular; Oficina de elaboração de ovos de páscoa; e Primeiros socorros.

Ao serem consideradas questões do universo daquela comunidade, podemos afirmar que esses estudantes não estão apenas fazendo uso de uma estrutura linguística apartada do social, mas, ao contrário, estão utilizando-a de forma contextualizada, com base na reflexão intercultural, relacionando aspectos pessoais em diálogo com essa realidade que lhe é apresentada.

Isso mostra que esse tema pode servir como fonte para diferentes reflexões interculturais. Por fim, é importante ressaltar que a mudança na visão sobre o Carnaval não implica em desconsiderar as imagens e idéias surgidas anteriormente à participação do curso, e sim repensá-las, de modo a romper estereótipos e cristalizações sobre a festividade.

5 I ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora tenhamos apresentado duas propostas de ensino de línguas diferentes, isto é, uma com o espanhol e outra com o português como língua estrangeira, vemos explícito nos dois contextos o estranhamento por parte dos estudantes diante do novo, decorrente do choque entre culturas diferentes - as experiências culturais do aprendiz e as que são abordadas no contexto de ensino.

Os contatos culturais propiciados nessas práticas poderiam levar os estudantes a duas possíveis posturas. Uma seria o "rechazo", a recusa em reconhecer o outro como uma realidade possível. Essa atitude reforça a manutenção de estereótipos e a intolerância, que tanto tem contribuído para a perpetuação das injustiças vivenciadas na sociedade. Como alternativa a essa postura, propomos o exercício do diálogo entre culturas, possibilitado pela abertura ao outro e o processo de reconhecer(-se) nesse contato intercultural.

Conceber, enfim, a interculturalidade numa perspectiva crítica e de resistência pode "contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente" (SILVA e BRANDIM, 2008, p. 64).

REFERÊNCIAS

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. IN: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008a.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN:MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.

_____. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. In: **IX Congresso Iberoamericano de História de educação latino-americana**, 2009, UERJ, Rio de Janeiro. IX CIHELA Educação, Autonomia e Identidades na América latina. Rio de Janeiro: Quartet, p. 1-12, 2009.

DURÁN, J. de D. L. Estudios de lingüística del español. Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo. **Universitád Autonoma de Barcelona.** Vol. 21, 2004. Disponível em <http://www.raco.cat/index.php/Elies/index> Acessado em 20 jan. 2021>.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Livros Técnicos e Científicos Rio de Janeiro: Editora S.A., 1989.

KRAMSCH, C. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lucia Maria de Assunção Barbosa. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto: APLIESP, n. 15, 2009, pp. 115-134.

LESTINEN, L.; PETRUCIJOVÁ, J.; SPINTHOURAKIS, J. **Identity in Multicultural and Multilingual Contexts**. CiCe Guidelines: London, 2004.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOKEY, K. (eds.), **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MENDES, E. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado.Campinas: Unicamp, 2004.

NAPOLITANO, M. **A síncope das ideias**: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

RIAL, N. R. Os Retos do Multiculturalismo. In: ROCHA, Alcílio da Silva Estanqueiro (Org.). **Europa, Cidadania e Multiculturalismo**. Universidade do Minho e Ciências Humanas. Braga, Portugal. 2004.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, v. 1, p. 51-66, 2008.

SOUZA, L. **O aprendizado de uma segunda língua (Espanhol) pensado a partir da Educação Sociocomunitária e do Multiculturalismo. Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, p. 175. 2015.

TONELLI, F. **O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE:** uma experiência com aprendentes hispanofalantes. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

_____. ***Sur o no Sur:*** cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

TRAMONTE. C. **O samba conquista passagem**: As estratégias e a ação educativa das escolas de samba. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 2

PARA ALÉM DOS BONS JOGOS: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM ATIVIDADES GAMIFICADAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 11/01/2021

Maria Eduarda Motta dos Santos
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Bagé – RS
http://lattes.cnpq.br/8332467166262185

RESUMO: As novas tecnologias predominam no cotidiano das pessoas e o ensino-aprendizagem inova para acompanhar esta constante evolução. Uma das abordagens recentes é a gamificação, que trata de colocar características de jogos em atividades que não são jogos. Este trabalho é uma análise de atividades gamificadas para a aprendizagem de língua inglesa no aplicativo Duolingo e no website ELO que observa e identifica quais elementos dos games estão presentes e que princípios metodológicos são utilizados. Como base teórica usamos os novos letramentos, os princípios dos bons jogos de Gee e os princípios da competência comunicativa. Constatamos que as atividades do Duolingo propõem um ensino estrutural da língua enquanto as do ELO proporcionam um ensino mais contextualizado.
PALAVRAS-CHAVE: Gamificação; bons jogos; competência comunicativa.

BEYOND THE GOOD GAMES: THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN GAMIFIED ACTIVITIES TO LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT: The new technologies are prevalent in the routine of the people and the teaching and learning process innovates to follow this constant evolution. One of these recent approaches is gamification, which is putting game characteristics on activities that are not games. This work is an analysis of gamified activities to English learning in the app Duolingo and the website ELO, which observes and identifies which games elements are presented and which methodological principles are used. As a theoretical basis, we use the new literacies, the sixteen good games principles by Gee, and the communicative competences. It was found that the Duolingo's activities propose a structural language teaching while the ELO's provide a more contextualized teaching.
KEYWORDS: Gamification; good games; communicative competence.

1 I INTRODUÇÃO

Já está claro que os videogames fazem parte da vida da grande maioria dos jovens. De acordo com Leffa e Pinto (2014), pesquisadores têm percebido que tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem. O que se vem buscando atualmente são maneiras efetivas de unir estes itens para que o sucesso de jogar

games seja alcançado na aprendizagem.

Uma das abordagens para unir games e aprendizagem que está sendo bastante aplicada e pesquisada é a gamificação, que é o uso dos mecanismos de games para transformar aprendizagem e instrução em algo mais cativante e divertido (KIM, 2011). Vários aplicativos já utilizam esse método para chamar a atenção de usuários e mantê-los ativos em suas atividades, até mesmo para aprender novas línguas.

No que se trata da aprendizagem, Gee (2005) considera dezesseis princípios fundamentais para o que ele chama de "bons jogos", que são os que não só entretêm, mas também buscam que o jogador aprenda. No processo da gamificação, estes princípios vêm sendo trazidos para o ensino-aprendizagem para classificar uma atividade como boa para aprender algo. Assim, uma das questões dessa pesquisa é: as atividades gamificadas para aprender uma língua seguem os princípios dos bons jogos criados por Gee? Além disso, iremos considerar a metodologia utilizada, já que a aprendizagem de línguas é uma área que possui teorias próprias. Para tanto, a outra questão é: que princípios metodológicos da aprendizagem de línguas permeiam as atividades?

Para isso, analisamos atividades gamificadas para aprender línguas e identificamos se contêm os princípios dos bons jogos e quais princípios metodológicos estão presentes em todas essas atividades, com base na competência comunicativa para ensino e aprendizagem de línguas. Assim, buscamos analisar as atividades a fim de perceber se estas estão atendendo as demandas necessárias para que o aluno consiga alcançar a aprendizagem necessária na língua.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Novos letramentos

Para os letramentos, Lankshear e Knobel (2006) propõem que a palavra "novos" não é empregada simplesmente por causa das novas tecnologias e seu uso, pois podemos utiliza-las e ainda reproduzir práticas de letramento antigas ou tradicionais, mas porque mobilizam tipos de valores e prioridades muito diferentes dos letramentos aos quais estamos familiarizados (2006, p. 7). É o que eles chamam de "nova coisa técnica" e "nova coisa ética".

A nova coisa técnica trata de novos recursos tecnológicos, novos meios de interagir, novos espaços para expor, comunicar e conviver, ou seja, são os computadores, celulares, *tablets*, outros dispositivos móveis e seus aplicativos, modos de arquivar documentos, o modo como páginas virtuais são projetadas e a web 2.0, que é mais colaborativa, interativa, participativa e com um ambiente mais dinâmico, onde todos os usuários contribuem para a organização de seu conteúdo, reforçando a prevalência da produção em relação ao consumo.

Já a nova coisa ética é referente aos valores que são colocados nos letramentos, ou seja, é o conteúdo presente na nova coisa técnica, como novas visões e perspectivas sobre algo a partir das evoluções que estão acontecendo no mundo. Esses valores vêm ao encontro das novas formas de percepção e aprendizagem e é fator determinante para classificar um letramento como novo ou não. As limitações do mundo moderno já não são mais cabíveis no mundo contemporâneo e devemos ir além do que já é conhecido, encontrar e enfrentar novos desafios com a mente aberta às diferentes possibilidades dessa era.

Lankshear e Knobel (2006) entendem a diferença ética entre os letramentos novos e os convencionais como termos de um fenômeno histórico e social muito maior que envolve uma "fratura do espaço", a emergência do ciberespaço, um espaço virtual que coexiste com o espaço físico:

> Hoje, qualquer indivíduo que tenha um computador em casa sabe que é possível 'estar em diversos lugares' ao mesmo tempo apenas gerenciando as janelas do Windows ou utilizando dispositivos móveis conectados à internet. (SCHEIFER, 2014, p. 4)

Assim, para a maioria dos jovens, o ciberespaço é parte integrante da experiência de espacialidade desde cedo e, por isso, surgiu um novo *mindset* (que denominaremos segundo *mindset*), do período contemporâneo, diferente do convencional (que em contraponto denominaremos primeiro *mindset*), do período moderno. A "nova coisa ética" presente nos novos letramentos reflete o segundo *mindset* e muito deste "ético" está dentro do discurso de que interação, participação e colaboração são essenciais.

Ou seja, a principal diferença entre os dois *mindsets* é que o primeiro considera o mundo contemporâneo praticamente como sendo o mesmo do período moderno, só que "tecnologizado". Já o segundo pressupõe o mundo contemporâneo diferente em importantes formas e por isso busca novos meios de fazer as coisas acontecerem, utilizando e explorando todos os recursos disponíveis para tal. Assim, é possível dizer que a gamificação de atividades de aprendizagem pode ser uma prática dos novos letramentos se, além das características de jogos, apresentar práticas pedagógicas contemporâneas.

2.2 Princípios dos bons jogos

Quando falamos da gamificação para a aprendizagem, precisamos mencionar princípios que as caracterizam como próprias para aprender algo. Os princípios dos bons jogos, apresentados por Gee (2005), não foram escritos para o contexto da gamificação propriamente dita, mas para o uso dos jogos para a aprendizagem, em que Gee destacou quais características definem o jogo como bom para aprender. Entretanto, estes princípios foram trazidos para o estudo, pois assim como nem todo o jogo é bom para a aprendizagem, nem toda a atividade gamificada possui características que busquem proporcionar a aprendizagem. Trata-se de dezesseis princípios que abordam diferentes características

que um jogo pode possuir e suas funcionalidades. São eles:

1. **Identidade:** Um perfil real ou fictício para identificar o usuário.

2. **Interação:** A reação do jogo a cada ação (feedback e novos problemas).

3. **Produção:** Os jogadores não são meros consumidores ou leitores, mas produtores e autores e devem construir o jogo através das suas ações.

4. **Tomada de riscos:** Deve-se encorajar o jogador a correr riscos, reduzindo os efeitos das falhas, porque falhar é algo bom nos jogos.

5. **Customização**: O jogo se adapta para as necessidades e especificidades de cada usuário, podendo ter várias maneiras de resolver um problema.

6. **Agência:** Para que o jogador se sinta no controle.

7. **Problemas bem ordenados:** Ordenar para que os problemas anteriores sejam bem construídos e problemas posteriores mais difíceis também possam ser resolvidos a partir das hipóteses já formuladas pelo jogador.

8. **Desafio e consolidação:** Ter problemas desafiadores e deixar resolve-los até a automatização das soluções, para depois lançar uma nova classe de problemas que exige que os usuários repensem a maestria adquirida e integrem um novo aprendizado ao anterior.

9. **"Na hora certa" e "sob demanda":** Avisos e informações verbais só aparecem nos momentos em que é preciso ou é pedido.

10. **Sentido contextualizado:** Jogos contextualizam os significados das palavras através de ações, imagens, diálogos.

11. **Frustração prazerosa:** Bons jogos ficam dentro do "regime de competência" do jogador, mas na borda externa, ou seja, são manejáveis, mas desafiadores.

12. **Pensamento sistemático:** O jogador precisa pensar em como cada ação irá impactar ações futuras.

13. **Explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos:** Bons jogos encorajam jogadores a explorarem completamente antes de seguirem em frente rapidamente, pensar lateralmente e não apenas linearmente.

14. **Ferramentas inteligentes e pensamento distribuído:** Personagens e suas habilidades específicas. O personagem é uma ferramenta inteligente – possui habilidades e conhecimentos próprios que empresta ao jogador.

15. **Equipes transfuncionais:** Quando é possível múltiplos jogadores em uma equipe e cada um possui habilidades diferentes para o mesmo objetivo.

16. **Desempenho antes da competência:** Nos bons jogos os usuários podem ter desempenho antes de serem competentes, apoiados pelo design do jogo e ferramentas inteligentes.

2.3 Princípios da competência comunicativa

Quando se trata de uma atividade gamificada, não são apenas os seus elementos de games e sua estética que irão determinar o quão eficiente ela pode ser para o aprendizado do estudante. Também é preciso olhar para os aspectos metodológicos específicos da área que está sendo abordada na atividade. Nos baseamos nos princípios da competência comunicativa presentes no trabalho de Celce-Murcia (2007) porque acreditamos que eles já englobam definições propostas anteriormente e ainda se mostram atuais com a demanda dos estudos da linguagem. De acordo com a autora, existem seis:

- **Competência Sociocultural:** considera o contexto social das pessoas: idade, gênero, status, posição social, relações de poder e afeto e fatores culturais. Está ligada às regras socioculturais de uso da língua, pois um erro social ou cultural pode ser bem mais sério do que um erro linguístico.

- **Competência Discursiva:** refere-se à seleção, sequência e arranjo de palavras para alcançar uma mensagem falada unificada e a capacidade de compreender e expressar mensagens e atitudes e criar textos coerentes. Ou seja, compreender e produzir diferentes discursos adequadamente aos diferentes contextos e ambientes e interpretar as escolhas de cada interlocutor.

- **Competência Linguística:** inclui o conhecimento fonológico, lexical, morfológico e sintático. Refere-se também a compreender o significado literal das palavras, seu som, sua formação. Em suma, é compreender a linguagem a partir de questões voltadas para a gramática e a estrutura.

- **Competência Formulaica:** refere-se à linguagem usada nas interações do dia-a-dia, como os *chunks*, que são expressões fixas e pré-formuladas, e as expressões próprias da língua, e a transmitir e entender tais atos de fala. Trata do quanto muda o significado das palavras quando juntas em uma combinação.

- **Competência Interacional:** trata de compreender todos os atos de fala. É a competência para conseguir interagir com outros indivíduos no meio social, buscando as melhores maneiras para tal e compreendendo os recursos utilizados pelo outro.

- **Competência Estratégica:** são comportamentos específicos ou processos de pensamento que alunos usam para aprimorar sua própria aprendizagem de segunda língua. Abrange as estratégias que o indivíduo emprega para pôr em prática todas as outras competências.

É importante destacar que não se trata de competências isoladas, mas de um conjunto de competências que estão ligadas entre si e permitem que o aluno consiga se comunicar, considerando não apenas as regras gramaticais de uma língua, mas também o contexto e o entendimento da situação comunicativa em que se encontra.

3 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho interpretativo, na qual analisamos as atividades selecionadas de maneira qualitativa e não quantitativa. Buscamos evidências que mostram quais princípios dos bons jogos e competências comunicativas estão potencialmente fomentadas nas atividades. Apesar de nos basearmos em princípios bem definidos no referencial teórico, os dados estão sujeitos a interpretações próprias com as devidas argumentações:

> A informação qualitativa não busca ser neutra ou objetiva, mas permeável à argumentação consensual crítica, dentro de meio termo sempre difícil de exarar: num extremo estará o questionamento de tudo, sem que nada fique de pé; no outro, a crença fácil em tudo se atinar para o implícito e o contraditório. (DEMO, 2001, p.30)

Além disso, inevitavelmente nossa posição irá aparecer ainda que de modo implícito na análise, pois todos somos sujeitos e, portanto, estamos contextualizados no espaço e no tempo. Acreditamos que científico não é o que foi verificado, mas o que se mantém discutível (DEMO, 2001, p. 33).

Escolhemos dois tipos de atividades distintas: atividades gamificadas feitas por professores, o ELO, e aplicativo gamificado, o Duolingo. Decidimos por estes dois tipos diferentes de atividades porque acreditamos que, apesar de ambos conterem o processo da gamificação, são planejadas de forma diferentes para a mesma finalidade, que é a aprendizagem de uma língua.

O Duolingo é um aplicativo gratuito que promete a aprendizagem de uma língua com seu curso de aproximadamente trinta e quatro horas. É separado por módulos que contêm lições com exercícios de tradução, escuta e fala. O aluno tem uma meta de estudos diária, gerando pontos, medalhas e conquistas. É feito para atividades individuais, mas é possível competir com membros do aplicativo através dos clubes, acompanhar suas atividades e reagir com *emojis* e comentários. Também pode-se interagir com outras pessoas para tirar dúvidas através do feedback, em que existem comentários a respeito do exercício. Ainda, pode-se reportar erros que encontrar no exercício ou na tradução do mesmo, clicando em um símbolo de bandeira.

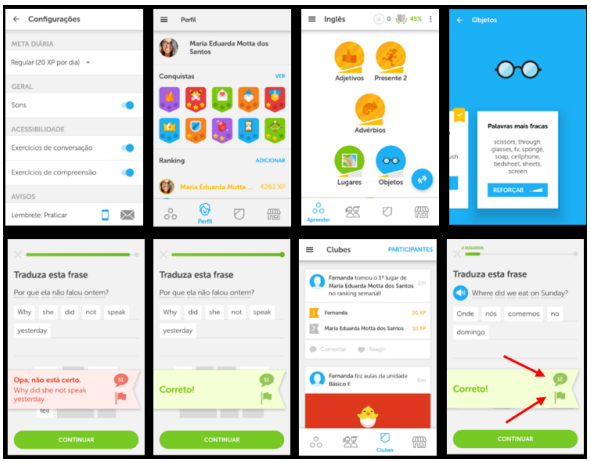


Figura 1: Imagens de como o aplicativo é visto no celular de um usuário.

Fonte: Duolingo.

O ELO, Ensino de Línguas Online, é uma plataforma voltada para a aprendizagem de línguas em que qualquer pessoa pode se inscrever como aluno ou professor ou entrar como visitante. Professores criam atividades com as ferramentas disponíveis e as deixam online para que todos possam acessar. As atividades podem ou não ser gamificadas e fica a critério de quem as cria escolher os recursos utilizados. Ao criar um perfil, concorre-se com todos os usuários, em um ranking de classificação para atividades gamificadas. Pontos e medalhas são obtidos através da execução e desempenho nas atividades. Pode-se compartilhar nas redes sociais que está fazendo uma atividade no ELO e ainda conversar com membros do site através de uma janela de diálogo.

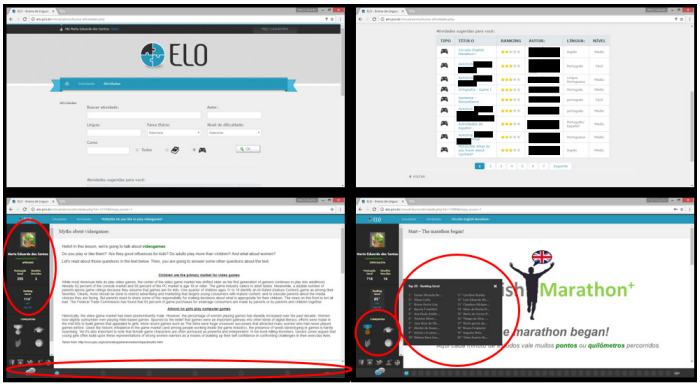


Figura 2: Imagem de como o website é visto no computador.

Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Selecionamos para a análise três módulos de atividades de língua inglesa do Duolingo: “Básico I”, “Gente” e “Passado II”, encontradas no início, meio e fim do curso, respectivamente. Também selecionamos três atividades gamificadas de língua inglesa do ELO: “*What do you know about Garfield?* ”, “*Oral English - Games*”, e “AVA2016 - Apoteose”, escolhidas porque visam trabalhar a linguagem dentro de um contexto, tema ou ambiente e, mesmo que sejam feitas sem o intuito de ensinar a língua por si só, podem ser caracterizadas como uma aula, com início, meio e fim.

4 I ANÁLISES

4.1 Atividades do duolingo

O primeiro módulo que observamos é o “Básico I”, primeiro do aplicativo e com três lições. São exercícios diversos de traduzir frases do português para o inglês e vice-versa: escolher a imagem com sua descrição em inglês que traduz a palavra em português; traduzir frases escolhendo as palavras ou escrevendo-as; ligar pares de tradução; escrever a tradução de uma palavra junto da imagem; selecionar a tradução de uma palavra; selecionar a opção para completar uma frase; repetir uma frase em inglês utilizando o microfone.

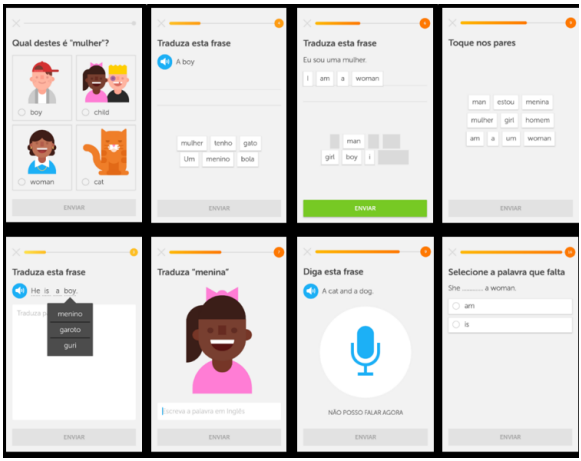


Figura 3: Imagens dos exercícios do módulo “Básico I”.

Fonte: Duolingo.

O segundo módulo, “Gente”, está localizado no meio do curso, aborda vocabulário relacionado com pessoas e tem três lições. Os exercícios possuem o mesmo padrão apresentado no primeiro módulo, com dois novos tipos de exercício: em que o aluno deve selecionar a tradução completa para uma frase e em que deve escutar um áudio de uma frase em inglês e transcrevê-lo. Os exercícios não seguem a mesma ordem de aparição

do primeiro módulo, a não ser pelo primeiro exercício da primeira lição contendo figuras.

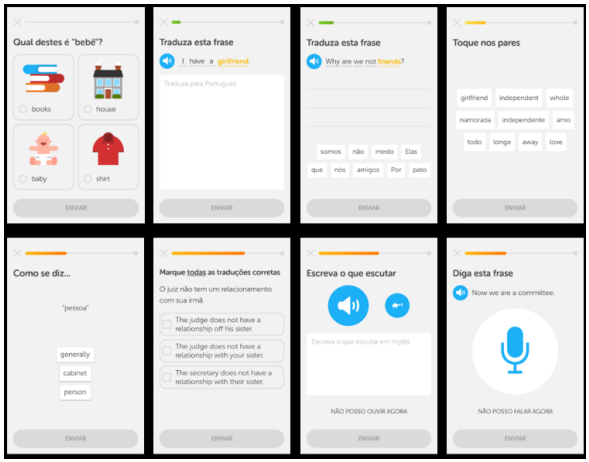


Figura 4: Imagens dos exercícios do módulo “Gente”.

Fonte: Duolingo.

O terceiro módulo analisado, “Passado II”, trata do uso do auxiliar “*did*” em frases negativas e interrogativas no passado e possui cinco lições. Assim como os dois módulos apresentados anteriormente, a atividade também possui o mesmo padrão de exercícios de tradução, que assim como no último módulo analisado, não segue uma ordem específica para os tipos de exercícios. Neste módulo, não há exercícios de associar palavra com imagem.

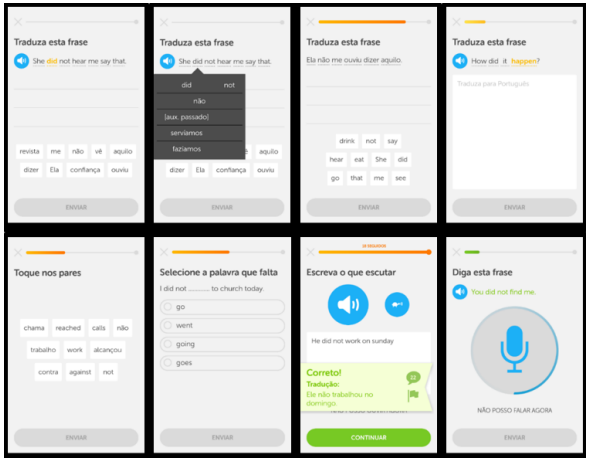


Figura 5: Imagens dos exercícios do módulo “Passado II”.

Fonte: Duolingo.

Após analisar a presença dos dezesseis princípios dos bons jogos nas atividades do Duolingo, encontramos sete identificados, como vemos na tabela:

	Atividade 1 – Módulo Básico I	**Atividade 2 – Módulo Gente**	**Atividade 3 – Módulo Passado II**
Identidade	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Interação	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Produção	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Tomada de riscos	Comtemplado	Contemplado	Contemplado
Customização	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Agência	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Ter problemas bem ordenados	Contemplado	Contemplado	Parcialmente contemplado
Desafio e consolidação	Contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
"Na hora certa" e "sob demanda"	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Sentido contextualizado	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
"Frustração prazerosa"	Não contemplado	Não contemplado	Parcialmente contemplado
Pensamento sistemático	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Equipes transfuncionais	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Performance antes da competência	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado

Quadro 1: Princípios dos bons jogos contemplados no Duolingo.

A partir das análises, percebemos que alguns princípios dos bons jogos se encontram não apenas na atividade analisada, mas no aplicativo como um todo, como os princípios de identidade, pois o aluno cria um perfil no aplicativo, e produção, já que o aluno pode contribuir comentando e reportando erros. Já para outros princípios, encontramos evidências na atividade e no aplicativo, como o princípio da customização, pois o aplicativo permite que o aluno escolha quais exercícios terá acessibilidade, e nos exercícios é possível certas adaptações, permitindo que mais de uma resposta seja considerada certa, por exemplo, no primeiro módulo a palavra "*boy*" aceita "menino", "garoto" ou "guri" como tradução correta. Ainda, outros princípios encontram-se evidenciados nas atividades em si, como o de desafios e consolidação, que no primeiro módulo é percebido sem dificuldades, já que os exercícios começam com imagens, seguem para palavras isoladas, até chegar em frases, enquanto nos outros módulos a ordem dos exercícios não segue uma lógica de dificuldade aparente.

Vale ressaltar que alguns dos princípios não identificados apresentaram justificativas

de que não são necessários nas atividades, tal como o princípio do sentido contextualizado, pois na atividade o sentido da linguagem deve ser contextualizado, mas não pode fazer sentido apenas dentro da atividade e, portanto, é entendível que tal princípio não seja identificado. Além disso, o aplicativo está trazendo melhorias em suas atualizações que comtemplam certos princípios, tais como produção, encontrado através de opções para fazer comentários e reportar erros, e pensamento sistemático, parcialmente encontrado através de medalhas personalizadas, que são princípios que tratam de uma maior independência do aluno para com a aprendizagem e também do estímulo para criação de estratégias para adquirir mais conhecimento.

Ainda assim, metade dos princípios foram contemplados e podemos perceber que a maioria tem a ver com o design, tais como identidade, interação com o jogo, tomada de risco, problemas bem ordenados, desafios e consolidação e avisos na hora certa ou sob demanda. Porém, princípios que visam independência na aprendizagem e que permitam que o indivíduo utilize estratégias para avançar no jogo com mais motivação e empenho, tais como frustração prazerosa e explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos, não são identificados na atividade. Isto mostra que questões consideradas como essenciais para a aprendizagem não estão contempladas, e, portanto, o design está posto como melhor elaborado do que o cuidado com a aprendizagem.

Então, apesar de ser um aplicativo gamificado com um design que chama a atenção dos alunos, principalmente pela instantaneidade de seus feedback e aparência muito semelhante a um jogo, trata-se de uma atividade gamificada estruturada e com o único objetivo de aprender inglês acertando o máximo dos exercícios demandados. Desse modo, não conseguimos encontrar tantas semelhanças com um bom jogo descrito por Gee.

Também identificamos que competências comunicativas estão presentes nos módulos analisados e encontramos que igualmente para as três atividades e, portanto, no Duolingo, das seis competências, apenas uma foi identificada.

	Atividade 1 – Básico I	**Atividade 2 – Gente**	**Atividade 3 – Passado II**
Competência sociocultural	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Competência discursiva	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Competência linguística	Comtemplado	Comtemplado	Contemplado
Competência formulaica	Não contemplado	Não comtemplado	Não contemplado
Competência interacional	Parcialmente contemplado	Parcialmente comtemplado	Parcialmente contemplado
Competência estratégica	Parcialmente contemplado	Parcialmente comtemplado	Parcialmente contemplado

Quadro 2: Competências comunicativas comtempladas no Duolingo.

O que percebemos é que as questões gramaticais e estruturais da língua são as

únicas realmente desenvolvidas no aplicativo, a partir da fácil identificação da competência linguística, através do seu foco na escrita correta das palavras, a ordem em que elas devem estar dispostas nas frases e a tradução literal delas. Ainda, vimos que não há atividade contextualizada, que situe o aluno sobre em que circunstâncias a língua é ou pode ser utilizada, pois não há identificação das competências sociocultural, visto que apesar de aceitar certas variações nas traduções não é identificado qualquer cenário norteador, e formulaica, pois não é encontrado nenhum *chunk* ou expressão própria da língua. As competências discursiva, interacional e estratégica mostram-se relativamente nas atividades, mas de maneira muito mais restrita, apontando apenas condições para que o aluno possivelmente as desenvolva, sendo que estas últimas dependem muito mais da autonomia do aluno.

Podemos entender a partir disso que, no que se trata de metodologia, as atividades do Duolingo ficam muito mais limitadas a parte estrutural da língua e desconsideram contextos e ambientes em que a língua aparece, sem qualquer discussão sobre o seu uso e ignorando as diferentes realidades em que a língua está inserida. Ou seja, o aplicativo se desenvolve voltado às questões gramaticais e estruturais da língua não atribuindo tanta importância ao que diz respeito a desenvolver a parte comunicativa da língua para o aluno.

4.2 Atividades do elo

A primeira atividade analisada, "*What do you know about Garfield*", de nível médio, contém oito fases com exercícios sobre o personagem de histórias em quadrinhos, utilizando amplo vocabulário. Há dois exercícios de preencher as lacunas com vocabulário sobre o Garfield, dois exercícios com perguntas de compreensão de textos sobre o personagem, dois exercícios de *listening* com um vídeo curto, para transcrever suas falas e com perguntas de compreensão, além de um jogo da memória com vocabulário de antônimos visto na atividade.

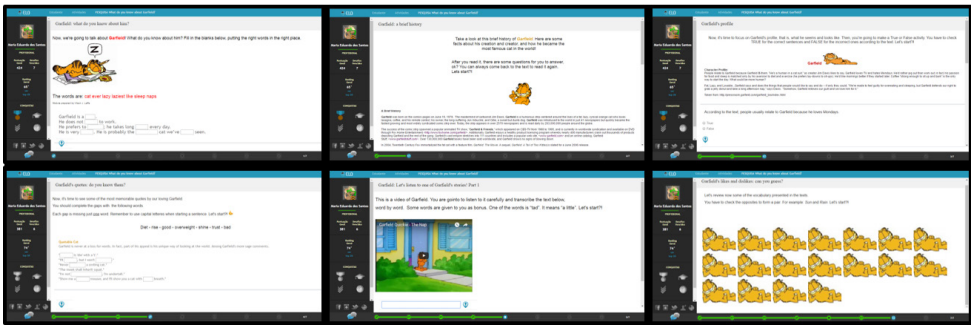


Figura 6: Exercícios da atividade "*What do you know about Garfield*".

Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A próxima atividade é “*Oral English – Games*”, de nível difícil, contém cinco fases com exercícios que tratam da temática games. Há um pré-exercício em que o aluno deve jogar o clássico *Pacmen* e responder o nome de alguns personagens; uma série de três exercícios sobre o mesmo vídeo, que mostra um fragmento da fala de uma palestrante sobre games, em que o auno deve colocar as falas em ordem, completar as lacunas da transcrição do vídeo e por fim transcrever a palestra completa. Por último, o aluno deve jogar outro jogo chamado “*Plants vs. Zombies*” e responder perguntas de compreensão do jogo.

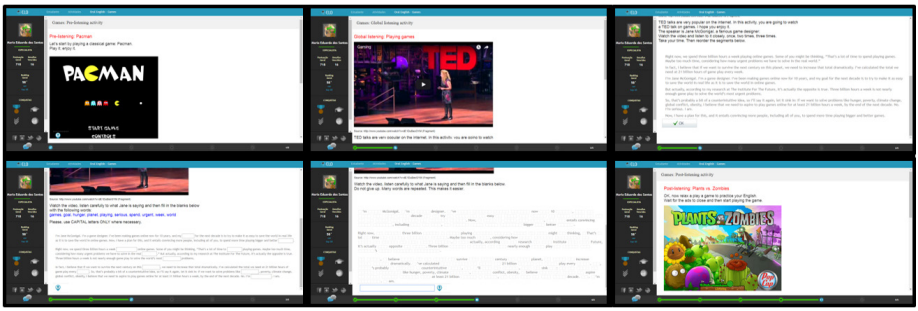


Figura 7: Exercícios da atividade “*Oral English - Games*”.

Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

A última atividade se chama “AVA 2016 – Apoteose”, de nível fácil, tem quatro fases e traz exercícios sobre profissões, familiares, passado simples e rotina. Começa com um jogo da memória para encontrar o nome da profissão em inglês e sua respectiva imagem. Após, traz uma árvore genealógica e perguntas sobre as relações familiares entre as pessoas. A seguir, há um vídeo de uma música junto com sua letra para completar os espaços, que são todos verbos no passado e estão expostos em uma caixa de vocabulário. Por fim, o aluno deve escrever sua rotina diária utilizando o vocabulário apresentado.

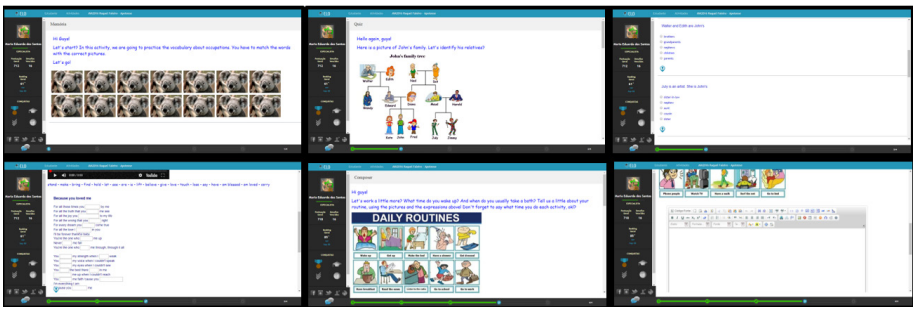


Figura 8: Exercícios da atividade “AVA 2016 - Apoteose”.

Fonte: <elo.pro.br/cloud>.

Iniciamos nossa análise observando os bons jogos e dos dezesseis princípios, temos um total de dez princípios identificados, como podemos ver:

	Atividade 1 – *What do you know about Garfield*	**Atividade 2 – *Oral English - Games***	**Atividade 3 – AVA 2016 - Apoteose**
Identidade	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Interação	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Produção	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Tomada de riscos	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Customização	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Agência	Contemplado	Parcialmente contemplado	Contemplado
Ter problemas bem ordenados	Não contemplado	Contemplado	Parcialmente contemplado
Desafio e consolidação	Não contemplado	Contemplado	Parcialmente contemplado
"Na hora certa" e "sob demanda"	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Sentido contextualizado	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
"Frustração prazerosa"	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Pensamento sistemático	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Explorar, pensar lateralmente e repensar objetivos	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado	Parcialmente contemplado
Equipes transfuncionais	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Performance antes da competência	Contemplado	Contemplado	Contemplado

Quadro 3: Princípios dos bons jogos contemplados no ELO.

Novamente, alguns dos princípios não foram identificados apenas nas atividades, mas na plataforma como um todo, tais como identidade, através da criação de perfil; produção, parcialmente identificado por meio da opção do aplicativo para o aluno avaliar sempre as atividades; pensamento sistemático, parcialmente identificado através de medalhas personalizadas; e ferramentas inteligentes, que se mostra de maneira parcial através da possibilidade que o aplicativo oferece em atribuir dicas aos exercícios. Já outros princípios são identificados ou não através das atividades, como os princípios de interação, em que cada autor escolhe quais retornos serão dados a partir das respostas dos alunos e que foi identificado nas três atividades através da linguagem dos exercícios direcionada para o aluno e presença de feedback; e o princípio de ter problemas bem ordenados, que não foi identificado na primeira atividade, pois não constatamos nenhum aumento de dificuldade gradativo, foi identificado na segunda, pois começa com um exercício introdutório sobre o tema e a sequência de exercícios relacionados ao vídeo traz aumento do nível de dificuldade consecutivamente; e aparece parcialmente na terceira, pois ainda

que apresente um desalinhamento, há lógica para a sequência mostrada.

Assim, mais da metade dos princípios é contemplado nas atividades da plataforma, e é importante dizer que o ELO pode permitir que os princípios não contemplados sejam desenvolvidos, entretanto cabe ao autor da atividade optar por não trabalhar com certos princípios. Isto porque as atividades do ELO não são ferramentas que prometem ensinar a língua por si só, mas são criadas por professores provavelmente como um complemento para as suas aulas. Além disso, assim como dito anteriormente para a análise do Duolingo, existem princípios que não são contemplados, mas também não são necessários para uma atividade gamificada que tem como foco a aprendizagem de línguas.

Desse modo, podemos perceber que as atividades contemplam boa parte dos princípios dos bons jogos que não visam apenas design, mas também aprendizagem, pois há tanto princípios que tratam mais da estrutura, tais como identidade, interação, avisos na hora certa e desafio e consolidação, como princípios que ajudam o indivíduo expandir sua motivação e, assim, seu conhecimento adquirido, tais como agência, frustração prazerosa e explorar e pensar lateralmente. Por isso, de acordo com a perspectiva apresentada por Gee (2005), possui boas condições para a aprendizagem.

Também observamos as competências comunicativas nas atividades analisadas e constatamos que em todas, e, portanto, no ELO, conseguimos identificar as seis competências, como vemos abaixo:

	Atividade 1 – *What do you know about Garfield*	**Atividade 2 – *Oral English - Games***	**Atividade 3 – AVA 2016 - Apoteose**
Competência sociocultural	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência discursiva	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência linguística	Comtemplado	Contemplado	Contemplado
Competência formulaica	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência interacional	Contemplado	Contemplado	Contemplado
Competência estratégica	Contemplado	Contemplado	Contemplado

Quadro 4: Competências comunicativas contempladas no ELO.

Com base nas análises, vimos que as competências são percebidas de maneiras diferentes, algumas com mais nitidez e outras implícitas no contexto das atividades. Por exemplo, ao observar a competência sociocultural, percebemos que não há um contexto social específico para nenhuma das atividades, entretanto há evidências da existência do contexto no próprio ambiente da atividade, através do tema e da linguagem utilizada. De outra forma, a competência formulaica é explicitada por meio do aparecimento constante de combinações características da língua e expressões do idioma, tais como "*pig out*" e "*work out*" em exercícios da primeira atividade, "*get ready*" e "*game over*" na segunda atividade e

também combinações e colocações que estão na terceira atividade, além das expressões utilizadas nos feedback dos exercícios "*great job*" e "*well done*" para as respostas certas ou "*I don't think so*" e "*not exactly*" quando há algum equívoco.

A partir disso tudo, apesar de conseguirmos perceber que as atividades permitem que algumas competências sejam trabalhadas com mais clareza do que outras, todas são desenvolvidas de alguma maneira nas três atividades. Por isso, as atividades do ELO promovem uma capacidade potencial de aprendizagem da língua maior de acordo com a competência comunicativa.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos entender com base nas análises é que muitas vezes os desenvolvedores dos aplicativos estão mais interessados em chamar o público através da aparência das suas plataformas e acabam esquecendo de investir em questões muito mais significativas para a aprendizagem da língua, como uma abordagem metodológica atual que inclua a comunicação e suas particularidades, e então encontramos poucas características referentes a aprendizagem e ao ensino, como os princípios dos bons jogos e as competências comunicativas, que é o que acontece com as atividades que analisamos no Duolingo. Ao contrário daquelas que analisamos no ELO que, por serem criadas diretamente por professores e possuir potencialmente uma intervenção pedagógica maior, podem proporcionar maiores condições de aprendizagem da língua, pois mostram mais cuidado em relação ao conteúdo ensinado e, assim, usam um design que favorece o seu desenvolvimento.

Dessa forma, considerando que o que é abordado no ensino é mais importante do que design e tecnologia nos novos letramentos, podemos afirmar que as atividades do Duolingo não atingem esta parte ética e ainda possuem algumas lacunas na parte estética de acordo com o que vimos nas análises, já que carecem de características que enaltecem a autonomia e agência do aluno e não possuem uma estrutura que propõe a reflexão sobre o que está sendo exercitado. Assim, identificamos o primeiro *mindset*, pois o entendimento não vai além do já conhecido, apenas acrescenta-se novas tecnologias.

Enquanto isso, as atividades do ELO se mostram mais próximas do que indicamos ser um novo letramento, por proporem um ensino voltado para outras questões da linguagem que não apenas a gramática, pois as atividades analisadas abordam todas as competências comunicativas. Assim, valorizam o conteúdo explicitado, já que, como estudado, a existência de tais competências em uma atividade proporciona um melhor aprendizado da língua que é estudada. Ainda, se mostram mais aproximadas desses novos letramentos por possuírem uma boa parte estética, mesmo que esta também possua algumas lacunas, tais como a falta uma ordem lógica de exercícios, ou carência de caminhos e recompensas diferentes. Isto é, conseguimos observar uma aproximação maior com o segundo *mindset*,

em que não apenas a tecnologia é importante, mas o que fazemos com essa tecnologia, utilizando os avanços a favor do melhoramento do que é apresentado e não o contrário.

Então, de acordo com o que foi proposto na pesquisa, podemos dizer que é importante a presença dos princípios dos bons jogos nas atividades gamificadas para aprendizagem de línguas porque, trazem características de jogos voltadas para a aquisição de conhecimento. Também é importante a presença das competências comunicativas, pois trazem aspectos que mostram a linguagem de diversas perspectivas, valorizando língua, interlocutores, culturas e questões sociais de extrema importância para seus falantes. Tudo isso reflete o que descrevemos como parte ética nos novos letramentos, pois proporcionam uma reflexão maior sobre o que está sendo aprendido e apontam para o segundo *mindset*, e, assim, são princípios que devem ser estimados quando se trata de atividades gamificadas para aprender línguas. Portanto, é preciso ir além dos meios tecnológicos, além da gamificação por si só e priorizar a forma de abordagem dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

CELCE-MURCIA, M. **Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching**. In: ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Org.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, 2007, p. 41–57.

DEMO, P. ***Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos***. Campinas, SP: Papirus, 2001. 135 p.

GEE, J. P. **Good games and good learning**. In: *Phi Kappa Phi Forum*, Baton Rouge, v. 85, n.2, p. 33-38, 2005.

KIM, A. J. ***Smart gamification: Designing the player journey***. 2011. Vídeo Retirado de: <http://youtu.be/B0H3ASbnZmc> Acessado em: 20/03/2017.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **Sampling "the New" in New Literacies**. In: KNOBEL, M. (Org.) *A new literacies sampler*. New York, 2006, p. 1-24.

LEFFA, V. J. PINTO C. M. **Aprendizagem como vício: O uso de games na sala de aula**. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 358-378, 2014.

SCHEIFER, C. L. **A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço**. *Calidoscópio*. v. 12, n.1, p. 3-14, 2014.

CAPÍTULO 3

OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Data de aceite: 01/04/2021

José Jaime Martins dos Santos
http://lattes.cnpq.br/2089799418631104

RESUMO: A temática apresentada neste trabalho insere-se dentro do campo da Sociolinguística Educacional, do continuum entre fala e escrita assumindo uma postura de estudos e atitudes linguísticas em relação ao ensino da língua. Nesse sentido, identificamos, descrevemos e analisamos alguns fenômenos fonético-fonológicos que emergem nos escritos de alunos do Ensino Fundamental II no Município de Aratuba – Ceará. Os desvios pesquisados são desvios ortográficos de natureza fonético-fonológica, especialmente aqueles que são originários dos hábitos de fala e que surgem na escrita. A fim de explicitarmos o funcionamento dos fenômenos pesquisados, seguimos os pressupostos enumerados e discutidos por alguns autores. Após a coleta e diagnose dos desvios ortográficos, fizemos uma sondagem das atitudes dos professores por meio de um teste de atitudes linguísticas para verificarmos as reações subjetivas dos docentes em relação às produções escritas dos alunos. No que diz respeito às atitudes dos professores de língua portuguesa, os resultados encontrados por meio do teste apontaram que professores tenham uma avaliação negativa em relação aos desvios ortográficos, o que implica na retomada da enraizada cultura do erro. Além disso, nem todos os educadores reagiram positivamente à relação biunívoca entre fala e escrita. De modo geral, eles acreditam que os alunos fazem uma cópia da fala no texto escrito. Com essas atitudes, foi possível concluir que os professores não diferenciam os tipos de desvios encontrados no texto. Notamos também a falta de ênfase na discussão das variedades linguísticas, em especial no que diz respeito à escrita dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Desvios. Fonologia. Variedades.

ABSTRACT: The theme presented in this work falls within the field of Educational Sociolinguistics, the continuum between speech and writing assuming a posture of studies and linguistic attitudes in relation to language teaching. In this sense, we identified, described and analyzed some phonetic-phonological phenomena that emerge in the writings of Elementary School II students in the Municipality of Aratuba - Ceará. The researched deviations are orthographic deviations of a phonetic-phonological nature, especially those that originate from speech habits and that arise in writing. In order to explain the functioning of the researched phenomena, we follow the assumptions enumerated and discussed by some authors. After collecting and diagnosing the orthographic deviations, we surveyed the teachers' attitudes through a linguistic attitudes test to verify the teachers' subjective reactions in relation to the students' written productions. With regard to the attitudes of Portuguese-speaking teachers, the results found through the test indicated that teachers have a negative evaluation in relation to orthographic deviations, which implies the return to the deep-

rooted culture of error. In addition, not all educators responded positively to the two-way relationship between speech and writing. In general, they believe that students make a copy of the speech in the written text. With these attitudes, it was possible to conclude that teachers do not differentiate the types of deviations found in the text. We also note the lack of emphasis on the discussion of linguistic varieties, especially with regard to students' writing.
KEYWORDS: Deviations; Phonology; Varieties.

INTRODUÇÃO

A aquisição da língua escrita é, para os professores da Educação Básica e educadores um grande desafio a ser enfrentado. O maior equívoco da escola é seguir uma trajetória educacional em que se prioriza um ensino descontextualizado da escrita, colocando essa modalidade como superior a fala, por exemplo. Não compreender a relevância do trabalho com a modalidade oral em sala de aula é desconhecer e negar aos alunos o poder da palavra falada como arma de ascensão social e, também, indispensável na luta de classes.

A realidade escolar, bem como acrescenta Gomes (2008), tem revelado que grande parte dos alunos está sendo excluídos da escola, mesmo no início da alfabetização, por apresentarem resultados que não são suficientes no domínio de habilidades que envolvem a leitura e a escrita. É importante ressaltarmos que, quando esses não são excluídos, os professores, em sua maioria alimentam e ajudam a perpetuar, inconscientemente, falhas no aprendizado da escrita, além de outros aspectos. Grande parte da responsabilidade por essa exclusão também deve ser atribuída ao conflito entre a linguagem de uma escola que está a serviço das classes privilegiadas e a linguagem das camadas populares, que a escola acaba censurando e estigmatizando.

A escrita tornou-se um bem indispensável para a humanidade. Mais que isso, e escrita tem uma história rica, multifacetada, não linear e cheia de contradições (GRAFF, 1995). Na sociedade atual, a escrita é mais que uma mera tecnologia, é sinônima de poder e desenvolvimento. Contudo, devemos lembrar que essa supremacia não é, nem nunca será, um mérito imanente da escrita. Já que essa modalidade foi sobreposta de forma avassaladora às demais habilidades, forçando a todos a se habituarem a ela, de modo que as pessoas começaram a ser excluídas e marginalizadas por não a conhecerem e a dominarem.

Afinal, diariamente alunos são discriminados através das avaliações que os professores fazem de questões relacionadas à língua e à sociedade; mais especificamente, avaliam negativamente as variedades linguísticas menos prestigiadas que seus alunos carregam para o âmbito escolar e que acabam refletidas na modalidade escrita. Desse modo, essa avaliação, ou melhor, a atitude linguística do professor é decisiva para o processo de aprendizagem do aluno que pode ou superar ou manter “problemas” de aprendizagem como, por exemplo, transposição dos hábitos de fala para a escrita.

Dessa maneira, procuraremos investigar a influência da oralidade na escrita escolar, na perspectiva de contribuir através da busca investigativa das atitudes dos professores frente aos desvios ortográficos que são frutos dessa influência.

Contudo, encontramos a seguinte problemática: Desvios ortográficos encontradas em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em três Escolas Públicas do Município de Aratuba – Ceará.

A língua escrita sempre se constituiu como um fator de unificação linguística. Além disso, também é observada como uma tecnologia valorizada socialmente, mesmo que suas transformações sejam lentas em relação às apresentadas continuamente por outras tecnologias. A sociedade brasileira valoriza bastante a escrita de forma padrão, mesmo que essa norma seja abstrata. Pensando nisso, observar e inventariar as formas que são hábitos da fala transpostos pela escrita é uma forma muito útil para a agenda de tarefas dos professores, já que diminuiria as possíveis "confusões" de fala x escrita, na produção de textos escritos formais.

A noção de erro sempre esteve ligada ao fracasso escolar e, consequentemente, como ferramenta para enaltecer as diferenças sociais. Quando os alunos escrevem como falam ou quando ocorre qualquer outro fenômeno com traços da oralidade ou não, a ação é imediatamente taxá-lo como erro, como se os alunos não soubessem português ou fossem preguiçosos e, sobretudo, como se que a gramática tradicional fosse a bíblia de qualquer falante. O que muitos docentes não compreendem é que o que apontam como sendo "erros" ortográficos são a forma com a qual os aprendizes da língua escrita nos revelam o conhecimento que eles têm sobre a língua.

Entende-se a produtividade como forma rica com que os aprendizes lidam com a língua escrita e recorre à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala. É mais produtivo linguisticamente pensar em desvios ortográficos, haja vista que, a partir do advento da sociolinguística, podem-se reconhecer várias normas dentro de um mesmo sistema linguístico.

É com intuito de eliminar a proliferação do preconceito linguístico que, neste trabalho, assumiremos a noção de "desvios", mais especificamente "desvios ortográfico", ao invés de "erros".

Outro importante aspecto que evidencia a necessidade de substituir a ideia de erro ortográfico por desvio está no que aponta Gnerre (1985, p. 4):

O "erro" existe e sua maior ou menor "gravidade" depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver o falante na escala social, maior o número de "erros" as camadas mais elevadas atribuirão a sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele).

Portanto, a aquisição do erro está na avaliação que a sociedade faz do indivíduo e,

com isso, nota-se que a noção de erro transcende os aspectos linguísticos. Gnerre (1985, p. 22) destaca que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Logo, a norma culta da língua se torna expressamente fundamental, uma vez que ela exerce um quê de diferenciação entre os cidadãos de uma mesma sociedade.

Ainda, se o aluno leva quase toda trajetória escolar para dominar de maneira satisfatória a norma ortográfica, é preciso que se abandone a ideia negativa que carrega o erro e se aposte na ideia de que os alunos estão apontando desvios ortográficos em relação ao padrão ensinado e aprendido na escola.

O nosso maior objetivo com esse trabalho é descrever e analisar os desvios ortográficos encontrados em produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de três escolas públicas de Aratuba – Ceará. Investigando também, quais são as atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa no 9º ano em relação à presença de tais desvios.

METODOLOGIA

Esse estudo se baseia no modelo não experimental, tipo descritivo, modalidade estudo de caso, com enfoque qualitativo.

Primeiramente explicitamos as escolas que irão fazer parte da pesquisa, juntamente com um breve histórico da cidade de Aratuba. Apontamos também, os métodos necessários para a diagnose dos desvios ortográficos, justificando a escolha do gênero narração para coleta dos dados e a quantidade de textos coletados em cada escola. Na sequência, destacaremos os procedimentos para análise dos desvios ortográficos e a forma de elaboração de testes de atitudes dos professores.

Aliado à descrição, à identificação e à análise de desvios ortográficos, procuramos verificar as atitudes de professores de português da Educação Básica frente aos desvios ortográficos produzidos por seus alunos. Para isso, elaboramos um teste de atitude que visa fundamentalmente verificar a percepção e tomada de atitude do professor diante dos desvios ortográficos.

Conforme já mencionado, partimos do princípio de que a atitude do professor pode refletir um comportamento negativo ou positivo em relação a tais desvios e a manifestação de um ou de outro é ponto chave para a efetividade do ensino e da aprendizagem desses alunos. Por exemplo, se um professor desenvolve uma forte avaliação negativa em relação aos desvios que estão sendo produzidos por seus alunos, irá considerar e avaliar qualquer tentativa do aprendiz de uma maneira estereotipada, corroborando e reforçando não só o preconceito linguístico, bem como as crenças que perpassam o ensino de língua: “o português é a língua mais difícil”, “português é chato” ou “eu falo melhor do que escrevo”.

Ressaltamos, portanto, que nesta pesquisa entendemos atitudes linguísticas como um conceito unidimensional (FISHBEIN, 1965), segundo o qual a atitude é uma

abordagem que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito, ou seja, pela avaliação que se faz sobre determinado objeto, se é bom, ruim ou neutro. Coadunamos, também, com a proposta de Lopes (2007) que, especificamente no campo da sociolinguística, esclarece que atitudes linguísticas são como uma disposição valorativa do falante sobre os fenômenos linguísticos específicos, no caso, sobre os desvios ortográficos de natureza fonológicos.

Os informantes que responderem os testes de atitudes serão os professores de Língua Portuguesa dos alunos que elaboram as redações coletadas, como já apontadas anteriormente, o teste de atitude é o instrumento de pesquisa responsável pela verificação das reações subjetivas dos professores frente ao que tem sido produzido pelos alunos. Assim, o teste de atitude foi elaborado no intuito de colocar os desvios ortográficos na dimensão avaliativa, já que era a partir desse ponto que poderíamos verificar as reações positivas e negativas dos professores e, ainda, de que maneira essas funcionavam na manutenção e superação dos desvios.

O teste é composto por questões que visam investigar as atitudes diante de ocorrências do fenômeno analisado e, também, atitudes nas práticas escolares.

A Parte I tem como objetivo coletar informações acerca da formação do professor que responderá ás questões indicadas, ao verificarmos se há informações relevantes para a pesquisa advindas da formação do professor que responderá ás questões indicadas, para verificarmos se há informações.

Com a relação á abordagem direta, Garrett (2010, p. 39) afirma: “as pessoas são simplesmente perguntadas diretamente acerca da avaliação linguística, preferencia, etc. elas são convidadas para articular explicitamente quais são suas várias atitudes sobre o fenômeno linguístico”. Nesse tipo de abordagem, diversas técnicas e procedimentos podem ser utilizados para se coletar os dados; para este trabalho utilizamos um questionário convidando os professores a darem respostas abertas e escritas sobre o objeto selecionado para a avaliação.

Quanto à questão (a), mais especificamente, solicitamos que o professor, ao observar uma situação real de uso, expressasse suas atitudes através de sua avaliação do texto em questão, considerando que, conforme lembram Ilari e Basso (2009):

A força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos que poderiam orientar o ensino de língua é tão grande que o professor do ensino fundamental e médio tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslize contra a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de páginas próprias do português culto, negando-lhes inclusive o caráter de texto (...). (ILARI; BASSO, 2009, p. 23)

Ainda sobre as questões em (b) pedimos para o professor fizer uma avaliação subjetiva do aluno que produziu o texto, permitindo que ele possa marcar todas as alternativas que achar pertinente. O objetivo com essa questão é não só de verificar a reação dos professores em relação ao poder da escrita de marcar estereótipos, como

tentar propor, minimamente, um esquema de similaridade. O presente método é inovador, já que cria uma inspeção gráfica gerada a partir do ponto de vista do pesquisador e será mais bem detalhada na seção de analise desta dissertação.

As questões (c) e (d) ajudarão na confirmação das reações apontadas pelos professores nas alternativas anteriores. Na alternativa (e) utilizaremos uma adaptação da técnica do diferencial semântico de OSGOOD (1965), mas com uma escala de seis pontos, já que teremos uma quantidade muito pequena de testes o que nos dificultaria estabelecer, por exemplo, o que seria, de fato, um ponto neutro para os participantes da pesquisa.

Por fim, na questão de número 3 convidaremos os professores a darem explicações da natureza do problema indicado, na tentativa de verificar se ele compreende a importância e o papel da oralidade e sua influência sobre a escrita nessa faixa escolar. Quando tratamos de língua ou variedade da língua, normalmente, tudo o que foge dos padrões estabelecidos, pelos que se acham detentores da norma de prestigio, é visto como errado; logos, os indivíduos, e consequentemente, sua fala ou escrita, são alvos de atitudes e avaliações subjetivas negativas movidas por coerções sociais.

Ainda, solicitamos que os docentes apresentassem quais atividades seriam necessárias para a solução do problema, com o objetivo de verificar se os aspectos atitudinais dos professores são adequados para o tratamento dos desvios ortográficos, de modo a fornecerem indícios de como podem ajudar o aluno a superar ou manter tais desvios.

RESULTADOS

Para obter uma análise crítica de suas próprias práticas pedagógicas é um importante passo para a implementação da Sociolinguística Educacional em sala de aula.

Considerada como “tendência para reagir”, a atitude linguística é um componente importante para extrair as avaliações (positivas e negativas) que são feitas em relação a um dado objeto. Sendo assim, o teste elaborado para esta pesquisa nos permita encontrar algumas pistas que podem explicitar as razões pelas quais a escola (e o professor) não tem conseguido vencer o desafio de levar os alunos a se tornarem competentes e autônomos no uso da norma culta da língua, passaporte indispensável para seu ingresso em espaços sociais que pretendem alcançar.

Uma hipótese relaciona-se à insistência da nossa tradição escolar em não reconhecer a legitimidade das variedades dos alunos, impondo-lhes, de maneira descontextualizada, o domínio de uma norma considerada “culta” como condição irrestrita para o sucesso.

Reconhecer que outras escritas existem é o primeiro passo. Com isso, é dever do docente convidar o aluno de modo legitimado pela própria escola e, também, o que poderá permitir uma possível Ascenção social. Indiscutivelmente, noções de adequações e inadequação devem ser sempre retomadas para que eles compreendam que há situações

em que sua variedade pode não ser avaliada negativamente, enquanto em outros contextos sim.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que os professores não refletiram sobre a grande exigência e esforço que deve ser depreendido para ensinar ortografia para seus alunos. O regente da turma da turma não deve olhar o texto dos seus alunos como fim em si mesmo, é dever do educador convidar os alunos a pensarem sobre suas práticas construções e discutirem sobre as diferentes motivações por trás de cada uma.

Constatamos, também, a necessidade de um direcionamento de ações pedagógicas no sentido de levar os professores a entender a influência dos hábitos da fala para a escrita como um processo gradual, à medida que eles possam transferir, de igual maneira, a seus alunos, apresentando outras formas e características próprias da escrita e da cultura de letramento.

Evidências linguísticas já esclarecem que o erro não deve ser considerado do ponto de vista linguístico, afinal ninguém é capaz de realizar algo que a estrutura da língua não permita.

Quando adentramos ao campo da escrita, embora exista uma norma que rege e sistematize seu uso, o aluno não deve ser considerado como produtor de erros na língua. Ao contrário, o aluno deve ser considerado um produtor de hipóteses que se validam se observarmos o sistema linguístico como um todo e, em especial, as produções escritas.

REFERÊNCIAS

FISHBEIN, M. A consideration of beliefs, attitudes, and their relationships. Current studies in social psychology, Holt, Rinehart & Winston New York, p. 107 -120, 1965.

GARRETT, P. Attitudes to language. Cambridge: University Press, 2010.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, A. M. A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. 2008. Dissertação de Mestrado.

GRAFF, H. J. Os Labirintos da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ILARI, R; BASSO, R. O português da gente: a língua que estudamos: a língua que falamos. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

OS GOOD, C. E. Cross-cultural comparability in attitude measurement via multilingual semantic differentials. Current studies in social psychology, Holt, Rinehart, and Winston New York, p. 95-107, 1965.

CAPÍTULO 4

QUADRINHOS, LETRAMENTO E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA

Data de aceite: 01/04/2021

Marcelo Magalhães Foohs
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/7135345018963379

Eduardo Elisalde Toledo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/9252733401050278

Guilherme dos Santos Corrêa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/0312020501718947

RESUMO: Este capítulo é resultado de uma pesquisa teórica a respeito do uso das histórias em quadrinhos (HQs) nas intervenções de sala de aula. Para conhecermos o estado da arte do uso de HQs na educação brasileira, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na qual processamos 74 produções diversas. Desse montante, havia 43 dissertações, 6 teses e 25 artigos. Após aplicarmos um critério de exclusão, produções dos últimos 7 anos, restaram 19 trabalhos, os quais foram lidos na íntegra. Os resultados, elementos considerados importantes pelos autores na utilização de HQs na educação, foram agrupados, através do software RQDA, em 17 fatores e 2 categorias. A partir do que encontramos na RSL, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica em que a autoria de histórias em quadrinhos é mediada pelo auxílio do software livre SCRATCH. Esse software traz em sua interface componentes e conceitos que podem auxiliar na alfabetização digital de estudantes do ensino fundamental. A principal conclusão, a partir da RSL, foi a de que a alfabetização plena se beneficia com práticas de sala de aula que utilizem histórias em quadrinhos e visem, também, a apropriação digital. Para futuros trabalhos, sugerimos avançar este estudo na direção de facilitar a apropriação, por parte dos educandos, de conceitos pertinentes à autoria de histórias digitais e programação.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos, Autoria, Programação, SCRATCH.

COMICS, LITERACY AND TECHNOLOGY: IMPLEMENTATION PROPOSAL

ABSTRACT: This chapter is the result of a theoretical research on the use of comic books in classroom. To understand the state of the art of the use of comic books in Brazilian education, we conducted a Systematic Literature Review (SLR) in which we processed 74 different productions. Of this amount, there were 43 theses, 6 dissertations and 25 articles. After applying an exclusion criterion, productions of the last 7 years, 19 works remained, which were read in full. The results, elements considered important by the authors in the use of comics in education, were grouped, through the RQDA software, into 17 factors and 2 categories. From what we found in the SLR, we elaborated a proposal for pedagogical intervention in which the authorship of comics is mediated by the help of the software SCRATCH. This software brings in its interface components and concepts that can help in the digital literacy of elementary school students. The conclusion,

based on the SLR, was that full literacy benefits from classroom practices that use comic books. For future work, we suggest advancing this study towards the comprehension of how to facilitate the appropriation of concepts of comics authorship and computer programming.
KEYWORDS: Comic books, Authorship, Programming, SCRATCH.

1 I INTRODUÇÃO

Ler e escrever é uma apreensão tecnológica. Baseados nessa premissa, iremos discorrer sobre os resultados de uma pesquisa, cujos objetivos eram: 1. avaliar tecnologias relacionadas com a produção de histórias em quadrinhos (HQs), enquanto ferramentas aliadas a práticas de alfabetização e letramento e; 2. propor uma metodologia de implementação em sala de aula.

Vale esclarecer que o termo alfabetização sofreu nas últimas décadas diversas revisões e interpretações junto com outros termos, como letramento, alfabetização em uso e diversas outras terminologias que apontam para um símbolo maior, para a apreensão da cultura escrita de forma mais ampla:

> ...é um campo minado, hoje, discutir o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização. Alfabetização, letramento e cultura escrita são alguns dos termos que saturam os debates. Uma mesma palavra seguidamente é vista encapsulando uma ampla gama de sentidos que, mais do que se entrecruzarem, se confundem. Terá sido uma boa ideia distinguir conceitos como alfabetização e letramento? É útil, ainda tecer uma distinção entre esses dois processos?
>
> (Piccoli e Camini, 2012)

Ao encontro do argumento pautado pelas pesquisadoras Piccoli e Camini (2012) um importante esforço nesta pesquisa foi o de se debruçar em um ferramental capaz de conversar com essa alfabetização mais ampla, essa atividade social de cifrar e decodificar informações nas mais diversas dimensões sensoriais e de gêneros narrativos muito diversos. Dentre as inúmeras possibilidades de ferramentas que circulam pela vida dos estudantes e que dão suporte desafiador ao processo de alfabetização, elegemos a mídia **histórias em quadrinhos** como a candidata que melhor atendeu a nossa inquietude quanto às ferramentas relativamente acessíveis e capazes de transportar significado. Por motivos que irão se estender por este capítulo, aqui defendemos este estudo por enxergarmos na arte sequencial um importante balizador entre a imagem, a palavra e o significado, relação essa muitas vezes menosprezada ou subdimensionada. Nesse sentido, defendemos que quaisquer ferramentas que amplifiquem as possibilidades de compreensão do mundo têm potencial de transformá-lo. Os quadrinhos, enquanto mídia, são capazes não apenas de transmitir histórias, mas se constituem, também, em veículos capazes de provocar sensações mais subjetivas, como por exemplo, a expressão de sentimentos. Em ambas as premissas a língua formal e as imagens aparecem como pano de fundo na arte sequencial.

1.1 Quadrinhos, mediação e apreensão tecnológica

A mídia dos quadrinhos, em sua apresentação mais clássica, pode ser abstraída como um texto impresso, muito diverso, capilarizado historicamente em nossa sociedade. Os primeiros relatos que encontramos em nossos estudos que relacionam a arte sequencial à pedagogia são do século XVII, através do bispo protestante, educador, cientista e escritor tcheco Jean Amós Comenius (28 de março de 1592 – Amsterdan, 15 de novembro de 1670). Comenius contribuiu para o universo da educação e dos quadrinhos em publicações nas quais defendia a apropriação de conteúdos complexos precedidos pelos mais básicos.

Desde então, essa possibilidade de mesclar a narrativa da história com texto e imagem, deixando boa parte do significado a cargo da imaginação do estudante leitor, vem se desenvolvendo enquanto **forma** e, também, enquanto **conteúdo**.

1.2 Alterações dos quadrinhos quanto à forma e quanto ao conteúdo

As alterações que as HQs sofreram com o tempo, referentes a sua formatação e apresentação estética, configuram alteração em sua forma. Exemplos dessas alterações no campo da forma são as animações visuais, sonoras e de cunho interativo que a mídia dos quadrinhos encontrou em sua relação com páginas *web,* tão populares com a difusão da *internet*. Essas alterações de forma são muito diferentes das alterações que essa mesma mídia sofreu com relação ao seu conteúdo. Exemplos dessas transformações com relação ao conteúdo vão ao encontro do já citado Comenius, que se fez valer da mescla entre texto e imagem através de quadros para fins pedagógicos na alfabetização e na doutrinação religiosa, muito diferente da indústria dos quadrinhos estadunidense, popular com o tema dos super heróis (Santos, 2014) e também muito distinto de uma parcela importante dos quadrinhos nacionais e internacionais, cujo pano de fundo são os conflitos gerados pelas desigualdades sociais (Mendonça, 2015).

Por conta das evidentes diversidades de forma, conteúdo e implementação, defendemos a sistematização do uso dos quadrinhos em sala de aula baseada em pressupostos teóricos consistentes com os avanços tecnológicos e educacionais. O suporte onde é veiculada a mensagem, as animações e possíveis interações dessa mídia com o usuário, é uma característica que torna a arte sequencial atraente para o leitor, fazendo a ponte entre o conteúdo e a pessoa. Esse “meio de campo” (a interface) é o espaço onde acreditamos que a arte sequencial se diferencia das demais mídias utilizadas corriqueiramente em sala de aula, por dar suporte a um texto mais amigável e intuitivo para as agendas da alfabetização plena.

1.3 Mediação através dos quadrinhos

Cabe salientar que quando falamos em processo de mediação, nos referimos ao processo de interação entre o educador, o educando e a ferramenta mediadora frente ao

objetivo comum (aqui interpretado como o domínio de determinado conhecimento). Para nos ajudar a avançar no conceito de forma a delimitá-lo, alinharemos nossas proposições com relação ao conceito de mediação com Oliveira (1993) em seu estudo voltado aos professores do magistério, em que conceitua o termo aos moldes do pensamento de Lev Semionovitch Vygotsky, psicólogo russo, fundador da psicologia sociocultural:

> Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskyanas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação.** Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (Oliveira, 1993, p. 26).

Mediar é um processo realizado por pessoas, que utilizam ferramentas que ajudam os estudantes a passar de um estado de menor compreensão com relação a um assunto para um estado de maior clareza com relação ao mesmo contexto. Vygotsky (1998) já havia identificado este fenômeno: o campo entre a possibilidade que o estudante já tem de desenvolver determinado desafio, sem a ajuda de ninguém, e as possiblidades hipotéticas que este mesmo poderia desempenhar com a ajuda de um colega mais apto e desenvolvido para a mesma tarefa. Esse campo entre o desempenho real e o desempenho hipotético para solução ou abstração de algum problema o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor, ZDP é:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112)

Nesse sentido entendemos que o uso de ferramentas mediadoras facilita o processo de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, estes instrumentos, artefatos corriqueiramente presentes em sala de aula, se configuram como pivôs no aprendizado dos estudantes, que se fazem valer dessas ferramentas para dar conta de seu aprendizado.

1.4 As Histórias em Quadrinhos e o ambiente digital

Uma notória vantagem dos quadrinhos é que sua produção é relativamente mais acessível quando comparamos com outras mídias capazes de carregar imagens e textos. A produção manual de uma HQ depende apenas da caneta e do papel. Enquanto a mídia dos quadrinhos impressa tem o desafio de se fazer cada vez mais atrativa através de

variáveis que dizem respeito ao seu suporte e conteúdo, como o traço das letras e das ilustrações, a apresentação estética da impressão e narrativa envolvente (cf. Eisner, 2010 e McCloud, 2005), no ambiente digital a possibilidade comunicativa se amplifica através de dois fenômenos: a gamificação e o hipertexto.

Para Busarello (2016) "gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em um jogo, entretanto em um contexto fora do jogo. Para isso, utiliza as sistemáticas, mecânicas e dinâmicas do ato de jogar em outras ações e contextos." Dessa forma, o agente promotor de atenção do educando ambienta o mesmo nas trocas de símbolos, ilustrações e gravuras associados aos textos escritos e utiliza uma interface interativa de ação e recompensas já tradicional do mundo dos jogos digitais. Para esse mesmo autor, o uso de narrativas dotadas de hipermídia contribuem para esse processo interativo de ação e recompensa, fomentando a atenção e a curiosidade do leitor através de uma narrativa com caminhos alternativos e, segundo o autor, mais atrativos. Busarello acrescenta ainda que, no ambiente digital, a possibilidade de fluir por diversas páginas web, ou por diversos caminhos alternativos em uma narrativa, intensifica a multiplicidade de canais por onde o conteúdo e a mensagem podem trafegar. Para Machado (2016):

> A constituição dos quadrinhos tradicionais já é, por si, resultado de um hibridismo semiótico: a combinação entre palavras e imagens. Contudo, destacamos que, no cenário da hipermídia, esse hibridismo é ainda amplificado com a incorporação de outros formatos, como a animação, o som e o hipertexto.

Busarello ainda acrescenta que a multiplicação de forças entre os fenômenos da hipermídia e da gamificação fazem de histórias em quadrinhos digitais ferramentas potentes para o aprendizado em grupos heterogêneos a partir do ponto de vista da inclusão.

1.5 Ferramentas mediadoras ao suporte digital

Assim como os quadrinhos tradicionais dependem de lápis e papel, a produção de histórias em quadrinhos com suporte digital depende, em maior parte, de um computador. Sobre o acesso à produção das histórias em quadrinhos, McCloud (2005) coloca que "vozes individuais ainda têm chance de serem ouvidas", fazendo referência à facilidade de produção e difusão das HQs. Nesta pesquisa buscamos entender e propor uma ferramenta que propiciasse a mediação de histórias autorais e interativas, um software acessível, educacional, intuitivo e livre.

No universo online existem diversas ferramentas que têm potencial de auxiliar os educandos no desafio de construir suas próprias narrativas ilustradas, como são as HQs. Entretanto, são poucas as ferramentas que podem fazê-lo de forma tão interativa e didática como a ferramenta online e offline chamada SCRATCH. O SCRATCH é uma linguagem de programação desenvolvida pelo grupo *Lifelong Kindergarten no Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, liderado por Mitchel Resnick. O sistema

encontra-se disponibilizado *online*, mas também pode ser baixado em um computador pessoal. O plano de Resnick foi o de fazer uma linguagem de programação altamente colaborativa para o público infantil. Para o autor:

> No jardim de infância clássico, as crianças estão constantemente na concepção e criação de coisas em colaboração uns com os outros. Eles constroem torres com blocos de madeira e fazem fotos com pinturas do dedo e eles aprendem muito nesse processo" (RESNICK, 2014 apud CASTRO, 2017).

Linguagem de programação é uma estrutura de comandos escritos e legíveis por um humano que quando transformados em linguagem de máquina (compilados ou interpretados por uma máquina) executam as tarefas previamente programadas. Via de regra as linguagens de programação são pouco acessíveis devido à complexidade de conceitos que trazem consigo e à sintaxe normalmente escrita em inglês. Contudo, os componentes conceituais dos assuntos relativos à programação de computadores estão pautados nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC BRASIL, 2017), o que nos urge a procurar meios para sua implementação em sala de aula. Estudar tais conceitos, trazem muitos benefícios para os educandos. Além de estimular maior autonomia em um mundo onde as relações estão cada vez mais balizadas e conectadas pela internet, estudar e conhecer a respeito das linguagens de programação traz benefícios para o raciocínio lógico, como a resolução de problemas e, também, para o pensamento computacional, tão importante no cotidiano (Castro, 2017).

Cabe salientar a respeito do SCRATCH que a licença de distribuição que cobre esse sistema é do tipo GPL v2, que significa que o signatário dessa licença está assegurado pelas condições de distribuição de um código livre. Frente à liberdade que a licença de distribuição para *software* livre nos dá, são realmente imensas as possibilidades do SCRATCH enquanto ferramenta mediadora da linguagem. Além de dar suporte a histórias em quadrinhos interativas e à comunicação entre vários cenários, atores e objetos, desempenhando o fenômeno da hipermídia, adicionalmente possui uma vasta coleção de jogos e soluções tecnológicas já criados a partir desse sistema, que têm como proposta uma interface intuitiva, amigável, atrativa e traduzida também para o português.

2 | REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Para dar conta de compreender o macro contexto do estudo da mídia dos quadrinhos enquanto ferramenta mediadora das atividades de alfabetização, tomamos por decisão realizar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com o intuito de obter o estado da arte com relação ao uso de histórias em quadrinhos na educação, em território nacional. Para tanto, realizamos o levantamento de artigos, teses e dissertações que diziam respeito ao estudo aqui apresentado.

No primeiro semestre de 2019 a equipe de pesquisa iniciou o levantamento das publicações. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES e, também, no Google Acadêmico. Nessa varredura, na qual utilizamos os verbetes “histórias em quadrinhos, educação e autoria”, foram encontradas 74 produções diversas. Desse montante havia 43 dissertações, 6 teses e 25 artigos. Descartamos produções mais antigas que a data de corte do ano de 2013, pois interpretamos que a mídia dos quadrinhos vem sofrendo transformações significativas em sua apresentação, conteúdo e estratégia de utilização no ensino, tendo em vista jovens que comumente estão conectados às novas tecnologias. Após aplicarmos o critério de exclusão descrito, restaram 19 trabalhos, os quais foram lidos na íntegra. Realizamos, então, o processamento de todos os textos, agrupando os temas recorrentes em categorias e fatores, conforme figura 1.

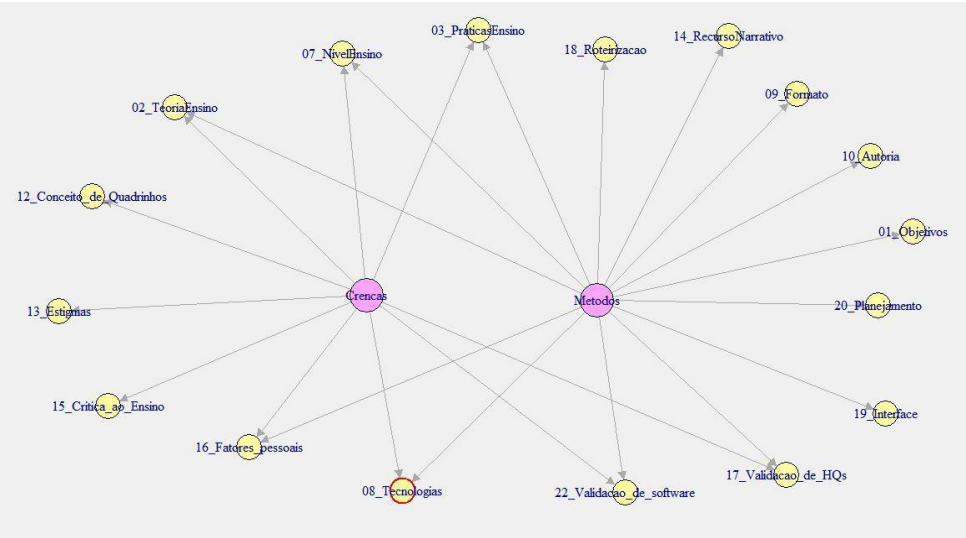


Figura 1: 17 Fatores (círculos menores) e 2 categorias (círculos maiores ao centro).

Após categorizados os temas recorrentes, fizemos uma segunda leitura, mais atenta e exaustiva, que teve por finalidade unir os assuntos de forma a produzir resultados. O produto que buscávamos nesse estágio da pesquisa eram ligações pertinentes entre os textos estudados que aportassem práticas, métodos ou teorias que fizessem das HQs ferramentas promotoras do processo de alfabetização de forma ampla. Portanto, recolhemos todas as experiências narradas, tanto as centradas em aspectos técnicos da linguagem quanto as práticas capazes de fluir para aspectos da expressão de ideias ou sentimentos subjetivos, privilegiando a defesa de argumentos e a opinião dos educandos. Acreditamos que da união dessas práticas, aparentemente opostas, seja possível emergir

um terceiro caminho mais abrangente.

2.1 Categoria "Crenças"

Agrupamos na categoria Crenças os fatores que, de alguma maneira, podem ter dado origem aos paradigmas adotados pelos autores dos textos lidos em relação ao uso de HQs na educação.

O fator "validação de software" liga-se também à categoria Métodos (cf. Figura 1), pois a validação ou não de um software afeta diretamente os resultados que se possam obter em de sala de aula. Avila, Passerino e Tarouco (2013) manifestam uma preocupação concreta com a validação do sistema de autoria SCALA de acordo com as heurísticas de Nielsen (Nielsen,1993 *apud* Avila; Passerino & Tarouco, 2013). Essa etapa, essencial no desenvolvimento de software e na compreensão da sua relação com o usuário, foi descrita, também, por Krening (2015) com ênfase na experiência do usuário não só com a tecnologia, mas também com a história propriamente dita. Além dos dois trabalhos citados acima, nenhum outro texto desta revisão de literatura faz menção ao processo de validação, o que nos leva a concluir que os autores, devido a suas crenças e visões de mundo prévias, não estão dando o devido valor a esse procedimento, o que pode ocasionar uma série de interferências nos resultados obtidos e relatados nos textos revisados.

Quanto ao fator "crítica ao ensino", Kawamoto e Campos (2014) notaram que, apesar de reconhecerem o valor das histórias em quadrinhos como recurso motivacional, os professores envolvidos em sua pesquisa não consideravam as HQs como recurso educacional adequado para apropriação dos conteúdos de suas disciplinas. Essa constatação é importante, pois coloca em evidência um apego às características do ensino tradicional, no qual o professor é o responsável por repassar o conteúdo. Essa tendência de enxergar o aluno como um recipiente onde despejar conteúdo descontextualizado, observada por Kawamoto e Campos (2014), dificulta, segundo os autores, que os alunos percebam a relação entre aulas de ciências e a sua realidade cotidiana, o que tem impacto negativo na elaboração de ideias próprias e na construção de conhecimentos sobre os assuntos estudados.

Para o fator "conceito de quadrinhos", há recorrência do ponto de vista de quatro autores: Eisner (2010), McCloud (2005), Cohen e Klawa (1977).

Nos textos revisados há menção a alguns "estigmas" associados ao uso de histórias em quadrinhos na educação. Santos (2014) salienta que os quadrinhos carregaram por muito tempo o estigma de uma mídia inferior. A origem desta percepção remonta a 1954, quando o psiquiatra Fredric Wertham publicou nos Estados Unidos o livro *Seduction of the Innocent*. Dentre as ideias mais divulgadas nesse livro, estava a de que as histórias em quadrinhos eram responsáveis por transformar os jovens em sujeitos sociais problemáticos. Assim, durante esse período de rejeição às histórias em quadrinhos, os alunos poderiam ser até punidos por levarem gibis às escolas. A justificativa principal era o fato de que

os gibis iriam desviar os leitores iniciantes das informações mais relevantes contidas em livros, revistas e jornais.

Julgamos, em nossa revisão, que o fator "teoria de ensino" está interconectado com a categoria Métodos (cf. Figura 1). Isso se deve ao fato de que as ideias derivadas das teorias de ensino impactam diretamente nos métodos utilizados em sala de aula, que por sua vez têm influência na formação do estudante. Essa articulação teórico-metodológica emana das políticas institucionais da escola constantes em sua Política de Desenvolvimento Institucional (PDI) e se concretizam dependendo das condições de infraestrutura das escolas. Na totalidade dos textos selecionados, encontramos referências a teorias cognitivistas, que prezam pela contextualização de conteúdo, liberdade e criatividade dos alunos.

As "práticas de ensino" descritas nos textos lidos são coerentes com o posicionamento teórico dos autores. Como os métodos de ensino são derivados das ideias contidas nas teorias adotadas, este fator, à semelhança do anterior, também está interconectado com a categoria Métodos (cf. Figura 1). A seguir descrevemos sucintamente as práticas de ensino encontradas.

Santos (2014) salienta que a utilização dos quadrinhos nas aulas depende do planejamento do docente, que deverá levar em consideração a profundidade de conteúdo pretendida, o nível de conhecimento, idade e condição de compreensão dos alunos. Nas práticas que envolveram a autoria de histórias em quadrinhos, houve oficinas de desenho e de HQ, abordando as especificidades dessa mídia.

A interconexão do fator "tecnologias" com a categoria Métodos (cf. Figura 1), também é inevitável, uma vez que as tecnologias estão diretamente ligadas às práticas de sala de aula e podem influenciar o processo de apropriação de ideias. Sua utilização tem estreita relação com a política de ensino da instituição, que pode estimular ou não seu uso. Dos textos selecionados, Krening (2015) é o único autor que trata com profundidade a temática do uso das tecnologias em relação às histórias em quadrinhos.

Os "fatores pessoais" fazem referência às características dos alunos e está interconectado com a categoria Método (cf. Figura 1). Essa interconexão deve-se ao fato de que os fatores pessoais dos alunos são determinantes das práticas de sala de aula planejadas pelos professores e essas práticas têm influência direta no desenvolvimento desses alunos. As características humanas, tanto objetivas como subjetivas - sejam elas predisposições, expectativas, emoções, motivações, necessidades, objetivos – são entendidas como fundamentais para que se projetem produtos que "possuam características técnicas, usabilidade, aspectos contextuais e temporais da interação entre usuário e sistema" (Schulenburg et al, 2014, p. 3, *apud* Krening, 2015).

As convicções que derivam do fator "validação de HQs" podem afetar diretamente as práticas de sala de aula, isso justifica que esse fator esteja ligado tanto à categoria Crenças quanto à categoria Métodos (cf. Figura 1). O processo de validação de HQs para públicos

específicos emerge com força explícita nos textos de Rezende, Mesquita e Gontijo (2018), Krening (2015), Junior e Uchôa (2014) e Kawamoto e Campos (2014). Para os autores, a validação de HQs nos dá maior segurança na inserção das histórias em um planejamento pedagógico. Sua importância é tida como fundamental para minimizar os erros.

O fator "nível de ensino" é um fator que interpretamos estar associado à categoria Método (cf. Figura 1). Esse entendimento emerge dos desafios apresentados nos trabalhos analisados quando apresentam demandas pontuais para determinados níveis de ensino. Ou seja, nos textos lidos na revisão de literatura fica claro que as HQs assumem diferentes papéis, de acordo com a etapa de ensino do educando. Percebe-se que os autores que trabalharam com HQs nas primeiras séries de ensino fundamental têm maior preocupação com a apreensão do código escrito e o exercício diz mais respeito à interpretação da mensagem contida na história. Já os grupos que estavam em séries mais avançadas do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio, o uso das HQs não se restringia à leitura e interpretação da mensagem contida, mas incluía a produção de narrativas autorais, em que os educandos expressavam através de textos e desenhos o entendimento apreendido de conteúdo de disciplinas específicas.

2.2 Categoria "Método"

Agrupamos na categoria Método (cf. Figura 1) os fatores que dizem respeito à metodologia de ensino utilizada pelos autores dos textos lidos em relação ao uso de HQs na educação. Na seção anterior já tratamos dos fatores que têm intersecção com esta categoria, ou seja: teoria de ensino, tecnologias, metodologia de ensino, fatores pessoais, validação de software, validação de HQs e nível de ensino. Os fatores restantes, que dizem respeito somente a esta categoria são apresentados a seguir.

No planejamento pedagógico que inclui a autoria de HQs, o fator "roteirização" ocupa um lugar importante para os autores que utilizaram a autoria em suas práticas.

O fator "formato" ressalta o papel da tecnologia digital, que abriu portas para a fusão de diversos meios e formatos, contribuindo para a hibridização das linguagens e para a criação para dispositivos móveis multimídia, transformando as narrativas, o imaginário e a forma como o público se relaciona com a informação.

O fator "interface" é visto como elemento que impacta na apropriação significativa de conteúdo pelo público envolvido. Murray (2003, p. 102, *apud* Krening, 2015) destaca que para ser bem-sucedida em contar histórias, toda tecnologia deve fazer com que o consumidor deixe de ter consciência do meio.

Quanto à "autoria", Pierre Lévy (1997, *apud* Krening, 2015) afirma que as noções de autoria na sociedade contemporânea estão sendo reconsideradas pois fazem com que consumidores e produtores interajam de forma mais ativa na produção de um conteúdo cada vez mais diversificado e imprevisível.

Com o desenvolvimento de novas tecnologias, os “recursos narrativos” para elaboração de quadrinhos também passaram a dispor de novas possibilidades. O emprego de recursos da hipermídia como interatividade, animação, som, multilinearidade narrativa, diagramação dinâmica e tela infinita passaram a figurar como novos elementos possíveis ao repertório das HQs.

O fator “objetivos” dos trabalhos lidos nesta revisão sistemática de literatura podem ser divididos em duas categorias: estudos sobre conteúdo específico e estudos genéricos de aplicação de histórias em quadrinhos para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O “planejamento” da utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula é parte integrante da metodologia utilizada, deriva das políticas institucionais de ensino e tem um impacto direto na apropriação de conteúdo por parte dos alunos. Os autores revisados dão destaque ao design para a experiência ao explicar que em alguns casos o design da relação entre os objetos e as pessoas surge com maior importância do que o design dos objetos propriamente ditos, pois o objetivo do design de experiência é orquestrar experiências que sejam atraentes, memoráveis e agradáveis ao leitor.

3 I PROPOSTA METODOLÓGICA

Fazendo uso dos resultados obtidos na RSL e em estudos com relação a ferramentas digitais, elaboramos uma proposta de metodologia para a produção de histórias interativas e autorais mediadas pelo software SCRATCH, composta das seguintes etapas: 1. Planejamento; 2. Objetivos e Recursos Narrativos; 3. Elaboração do Roteiro; 4. Desenvolvimento da Proposta e Validação das Narrativas.

3.1 Planejamento

Nessa fase devem ser levantados os requisitos pertinentes à produção de uma história digital, em um ambiente coletivo. Exemplos de requisitos são a preparação de materiais e ferramentas que darão suporte para esse desafio. O primeiro dos requisitos é quanto ao espaço onde será desenvolvida a atividade. Preocupações com relação ao espaço dizem respeito à quantidade de máquinas que serão usadas, à maneira como os estudantes trabalharão (em pares, em grupos ou individualmente) e, também, reflexões quanto ao acesso à internet. O SCRATCH está também disponível *offline* através de *download*, podendo-se trabalhar inclusive em ambientes sem disponibilidade à rede.

Também é na fase de planejamento que o professor, em trabalho ativo com o seu grupo, irá avaliar o tempo de esforço para o desenvolvimento dessa atividade. É com base em sua curva de aprendizagem no uso da ferramenta que o professor educador irá planejar o tempo de cada sessão de atividades. Acertar essa métrica dependerá do conhecimento do professor em relação ao *software* e, também, do conhecimento das capacidades do grupo.

3.2 Objetivos e Recursos Narrativos

O SCRATCH é uma ferramenta amigável, mas os conceitos de programação podem ser um assunto complexo, dependendo do percurso planificado e da expectativa de produto partilhada pelo grande grupo. É nesse momento em que a experiência do professor com a ferramenta o auxilia na tomada de decisões quanto ao projeto que será realizado e quanto à complexidade esperada nas narrativas que serão produzidas pelos estudantes. É com base no conhecimento do educador com relação às ferramentas que lhe estão disponíveis que os objetivos do projeto ficarão mais claros e personalizados para a construção de narrativas sequenciais.

3.3 Elaboração do Roteiro

O roteiro é o resumo da narrativa que será construída, levando-se em consideração aspectos de fluxo entre os quadros e de apresentação das imagens. Serve para direcionar os estudantes na construção de suas histórias. Trata-se do planejamento individual das possibilidades do recurso narrativo aliadas à história que se quer contar.

3.4 Desenvolvimento da Proposta e Validação das Narrativas

Nesse momento é quando o grupo irá trabalhar de forma a alcançar os objetivos planejados e propostos no roteiro. Consideramos importante que o desenvolvimento das propostas não se dê de forma individual. Conhecendo-se o grande grupo é possível construir configurações de trabalho coletivo em que alguns alunos que têm melhor apropriação das ferramentas digitais estejam próximos daqueles outros com menor apropriação. Durante o período de desenvolvimento, pode haver diversos ciclos de trabalho, dependendo das habilidades dos estudantes e dos desafios narrativos propostos nas fases de planejamento, levantamento dos recursos narrativos e da elaboração do roteiro. Ciclos são as relações iterativas de partilha de resultados entre todos no grupo. Cada vez que o estudante recebe *feedback* do professor ou do grupo e volta a trabalhar em sua narrativa, é incrementado um novo ciclo, de maneira recursiva. Aqui defendemos que os ciclos devem se comportar como as versões de um sistema. Como por exemplo: “história do fulano versão 3.6”.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo apresentamos uma revisão de estudos que relacionam os quadrinhos, a alfabetização no sentido amplo e o uso de tecnologias da informação na mediação da construção de narrativas autorais e digitais por parte dos educandos. É importante destacar que a produção de histórias autorais, por parte dos educandos, é um campo de pesquisa fértil, pois, na revisão sistemática de literatura que realizamos, encontramos poucos trabalhos correlatos desse recorte. Para futuros trabalhos, sugerimos avançar este estudo na direção de facilitar a apropriação, por parte dos educandos, de conceitos pertinentes à autoria de histórias digitais e programação.

REFERÊNCIAS

AVILA, Barbara Gorziza; PASSERINO, Liliana Maria; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; Usabilidade em tecnologia assistiva: estudo de caso num sistema de comunicacao alternativa para crianças com autismo. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. ISSN-e 1695-288X, Estremadura/Espanha, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2020.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

CASTRO, Adriane de. O USO DA PROGRAMAÇÃO SCRATCH PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e Ensino, da Gerência de Pesquisa e Pós Graduação, do Campus Ponta Grossa, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). 2017.

COHEN, Haron; KLAWA, Laonte. Os quadrinhos e a comunicação de massa. In: MOYA, Álvaro de. Shazam. 3. ed. Comunicação. São Paulo: Perspectiva, 1977.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. Carlos Borges. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; UCHÔA, Adjane Maia. Desenvolvimento e avaliação de uma história em quadrinhos: uma análise do modo de leitura dos estudantes. Scielo ISSN 1980-850X. Porto Velho - Rondônia, 2014.

KAWAMOTO, Elisa Mári; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do Ensino Fundamental. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru, 2014.

KRENING, Thiago da Silva. PROJETANDO NARRATIVAS: DIRETRIZES DE PROJETO PARA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS EM DISPOSITIVOS MÓVEIS . Orientadora: Tânia Luisa koltermann da Silva. 199 f. (Mestrado em Design). Programa de Pós-Graduação em Design – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2015.

MACHADO, Liandro Roger**. À TELA INFINITA… E ALÉM: UM ESTUDO SOBRE O USO DE RECURSOS DA HIPERMÍDIA NA CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS.** Orientador: Ricardo Jorge de Lucena Lucas. UFC, 2016. 125 f. (Mestrado em Comunicação e Linguagens) - Programa de Pós-graduação em Comunicação, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Trad. Helcio de Carvalho. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Vygotsky APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO”. ISBN 85-262-1936-7, São Paulo: Scipione, 1993.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Praticas pedagógicas em ALFABETIZAÇÃO: espaço, tempo e corporeidade.** Edelbra Editora Ltda. ISBN 8536011297, 978-85-360-1129-5, 2012.

REZENDE, Felipe Augusto de Mello; MESQUISA, Evelise Costa; GONTIJO, Lucas Caixeta. Bingo químico e história em quadrinhos para abordagem de conceitos relacionados a substâncias químicas: uma proposta de ensino e aprendizagem à luz do referencial piagetiano. Multi-Science ISSN 2359-6902, Ceres, Goiás, 2018.

SANTOS, Lupi Scheer dos. **A GEOMETRIA DA ESCOLA E A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Orientadora: Carla Gonçalves Rodrigues. 120 f. (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** 6° Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 5

LETRAMENTO QUEER NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AS POTENCIALIDADES DO CINEMA QUEER

Data de aceite: 01/04/2021

Antón Castro Míguez
Professor adjunto do Departamento de Letras do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
http://lattes.cnpq.br/6829358449068280

Essas questões foram discutidas inicialmente em MÍGUEZ (2014a), em sua tese de doutorado. Este trabalho é uma versão resumida e atualizada das discussões sobre o tema desenvolvidas nessa tese.

RESUMO: Dentro de uma proposta de "queerização" do ensino de línguas estrangeiras (MÍGUEZ, 2014), a partir da mobilização de discussões sobre pedagogia queer (LOURO, 2013; SILVA, 2011), letramentos sociais e escolares (STREET, 2014) e seguindo as reflexões de Moita Lopes (2006) sobre a necessidade de se problematizar a natureza contingente da construção do conhecimento no mundo contemporâneo (que implique não só mudanças sociais, como também alternativas para a vida social), o objetivo deste trabalho é o de contribuir para as discussões sobre o letramento queer, especialmente no que concerne às potencialidades do cinema queer nas aulas de língua estrangeira. Inicialmente, apresentamos um quadro em que se propõe o letramento queer a partir dos entrecruzamentos da teoria dos letramentos proposta por Street (2014) com a pedagogia queer e a linguística aplicada contemporânea. Em seguida, discutimos as relações entre cinema e educação, principalmente a partir da leitura de Duarte (2009). A essas discussões, segue-se a problematização proposta por Louro (2008) sobre o cinema como pedagogização da sexualidade. A seguir, apresentamos algumas discussões iniciais sobre o cinema queer e suas potencialidades de trabalho nas aulas de línguas estrangeiras. Para finalizar, apresentamos uma proposta didática desenvolvida a partir da exploração do longa-metragem *Má Educação* (*La mala educación*, Pedro Almodóvar, 2004), entendido dentro de uma concepção de cinema queer mais ampla, em que se problematizam não somente as categorias identitárias como gênero e identidade sexual, como também a própria noção de gênero cinematográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento queer, cinema queer, educação linguística, línguas estrangeiras.

ABSTRACT: Within a proposal for "queerization" of foreign language teaching (MÍGUEZ, 2014), based on the mobilization of discussions on queer pedagogy (LOURO, 2013; SILVA, 2011), social and school literacies (STREET, 2014) and following the reflections of Moita Lopes (2006) on the need to problematize the contingent nature of the construction of knowledge in the contemporary world (which implies not only social changes, but also alternatives for social life), the objective of this work is to contribute for discussions on queer literacy, especially with regard to the potential of queer cinema in a foreign language class. Initially, we present a framework in which queer literacy is proposed from the intersections of the literacy theory proposed by Street (2014) with queer

pedagogy and contemporary applied linguistics. Then, we discuss the relationship between cinema and education, mainly from the reading of Duarte (2009). These discussions are followed by the problematization proposed by Louro (2008) about cinema as pedagogization of sexuality. Below, we present some initial discussions about queer cinema and its potential for work in foreign language classes. To conclude, we present a didactic proposal developed from the exploration of the feature film “Educação” (La mala educación, Pedro Almodóvar, 2004), understood within a broader queer cinema conception, in which not only the identity categories as gender and sexual identity, as well as the notion of cinematographic genre.
KEYWORDS: Queer literacies, queer cinema, language education, foreign languages.

INTRODUÇÃO

Segundo Street (2014), devemos entender os letramentos como campo de pesquisas sobre as culturas escritas (e suas relações com outras semioses), em diferentes contextos históricos e sociais, como um conceito plural, como a defesa de um “modelo ideológico” (em oposição ao modelo autônomo de letramento) e como prática social.

Este conceito alinha-se às propostas de uma pedagogia queer (a partir de LOURO, 2013 e SILVA, 2011) que propõe pensar a educação desde bases não essencialistas, não fundamentalistas e não normatizadoras, a partir das problematizações propostas pela teoria queer, que procura trazer para o currículo outros saberes, outras vozes, outros corpos, outras discursividades (os não hegemônicos, os subalternos, os precarizados), e, principalmente, preocupa-se em estabelecer diálogos mais profícuos com a contemporaneidade, principalmente no que se refere às novas concepções sobre as identidades (entendidas como performatividades, em um sentido butleriano), sua precariedade, transitoriedade e contingência.

A pedagogia queer preocupa-se, também, ainda acompanhando Louro (2013), em historicizar, desde uma perspectiva foucaultiana, todas as verdades, desvelando as instâncias de saber-poder onde são construídas e problematizando a heteronormatividade como a ordem hegemônica, que não apenas impõe categorias identitárias, como também precariza, em termos butlerianos, determinadas vidas. Ela entende que a educação e as práticas pedagógicas não se restringem à instituição escolar e atravessam os demais âmbitos e instituições, devendo construir espaços de interlocução que contribuam para a renovação do conhecimento e possibilitem pensar o mundo e a vida social de forma mais criativa, libertadora e sustentável.

É a partir dos entrecruzamentos dos estudos de letramentos e da pedagogia queer e também dos novos entendimentos da linguagem e da vida social construídos nos últimos anos no campo da linguística aplicada em suas perspectivas mais contemporâneas (indisciplinar, transgressiva, transformadora e intervencionista, pensada transculturalmente e queer), que pensamos os letramentos queer:

- Desde uma concepção ideológica, plural e social defendida por Street (2014);

- Desde sua inscrição em uma agenda não hegemônica, transformadora e intervencionista, como propõe Fabrício (2006);
- Desde a consciência de que não é possível ocupar-se das práticas linguísticas de um sujeito sem levar em consideração sua heterogeneidade constitutiva, como alerta Moita Lopes (2006);
- Desde o entendimento de que desigualdade, racismo, pobreza, homofobia e sexismo são questões que permeiam as práticas linguísticas, como sinaliza Pennycook (2006);
- Desde a necessidade de se pensar transculturalmente, entendendo as categorias identitárias de modo relacional, sendo desempenhadas, contestadas e negociadas por meio das interações cotidianas, como defende Nelson (2006).

É neste campo, portanto, em que se desenvolvem as propostas de se trabalhar o cinema queer nas aulas de línguas estrangeiras.

Num primeiro momento, discutiremos as relações entre cinema e educação, principalmente a partir da leitura de Duarte (2009); a essas discussões, segue-se a problematização proposta por Louro (2008) sobre o cinema como artefato de pedagogização da sexualidade; a seguir, apresentamos algumas discussões iniciais sobre o cinema queer e suas potencialidades de trabalho nas aulas de línguas estrangeiras. Para finalizar, apresentamos uma sugestão de trabalho com o filme *A* má *educação*, de Pedro Almodóvar, e as considerações finais.

Como em todo trabalho que se constrói na perspectiva queer, nossa preocupação centra-se mais na problematização e na provocação que em proposições que possam trazer soluções e encaminhamentos definitivos (embora tenhamos sempre em conta que, em qualquer trabalho que se desenvolva na perspectiva da linguística aplicada contemporânea (indisciplinar, transgressiva, intervencionista, pensada transculturalmente e queer), encaminhamentos minimamente utópicos sejam necessários).

CINEMA E EDUCAÇÃO

Como observa Duarte (2009, p. 70), a articulação entre cinema e educação é uma prática usual há muitos anos, seja pela representação que o cinema faz do universo escolar, seja pela incorporação do cinema nas práticas educativas. Apesar das críticas vindas de ambos os lados (a representação estereotipada dos dilemas da escola presente em muitos filmes ou a crítica que a escola faz à violência ou à pouca qualidade do cinema ao tratar de temas sociais relevantes ou como fonte de conhecimento, ou mesmo às questões éticas e morais), é inquestionável o fato de que o cinema já faz parte do currículo e das práticas escolares, principalmente pelo alcance e importância que tem, notadamente nos centros urbanos, na formação cultural das pessoas e na capacidade que tem de influenciar

o imaginário social. Não só o cinema, mas praticamente toda a produção audiovisual oferecida pela indústria de entretenimento, como as telenovelas, os seriados televisivos, os documentários, filmes televisivos e de cinema[1]. Com o advento da Internet e das redes sociais, é com as imagens (estáticas ou em movimento) que muitas jovens e muitos jovens se educam e constroem boa parte do conhecimento. Arriscaria dizer, inclusive, que as crianças, desde muito cedo, aprendem a ler imagens, antes mesmo de serem alfabetizadas na escola.

Como artefato cultural, é inegável a relevância do cinema (e do audiovisual, em geral) em nosso cotidiano e em nossas práticas sociais: as pessoas ainda vão ao cinema, se encontram para assistir (e comentar) filmes, principalmente nos grandes centros urbanos, em que é bastante comum (pelo menos em algumas cidades brasileiras) ir aos grandes centros comercias para comer, ver vitrines, "paquerar" e assistir a filmes. Nesse sentido, ademais de manifestação artística e entretenimento, o cinema exerce sobre nós uma espécie de pedagogização, ensinando-nos, estabelecendo os limites necessários, como nos vestir, nos comportar, amar, odiar, viver. E também nos ensina, como bem observa Louro (2008), como ser homens e mulheres.

A experiência estética que o cinema nos proporciona também nos educa a sensibilidade, o olhar, e nos ajuda a perceber o mundo (e, também, a nos perceber e a nos reinventar). Ou seja, como artefato cultural, há muito que se explorar no cinema, seja pelas possibilidades estéticas, éticas, políticas e educativas que oferece, seja como alternativa à rigidez da sistematização do conhecimento operada pela escola, posto que, como toda manifestação artística, principalmente na contemporaneidade, o cinema também está marcado pela ambiguidade e pelo paradoxo, articulando as dimensões afetivas e cognitivas do conhecimento, por meio de uma linguagem muito mais próxima da representação pictórica dos sonhos e do inconsciente (SILVA, 2007, p. 52). Além do mais, possibilita certa liberdade de interpretação que costuma ser bastante produtiva, no ambiente escolar, para debates e discussões.

São essas qualidades que conformam o cinema (em seu sentido mais amplo, pensando-se, por exemplo, no alcance que têm as plataformas de streaming) como um excelente artefato para se trabalhar temas transversais presentes em projetos curriculares – logicamente, com todo o critério de seleção que deve orientar o trabalho docente e pedagógico –, que, como vimos, envolvem questões e problemáticas contemporâneas, que, por sua vez, pela sua complexidade e relevância, devem ser abordados interdisciplinariamente ou transversalmente por todas as disciplinas que conformam o currículo escolar.

Pensando-se na potencialidade do cinema para as aulas de línguas estrangeiras, prontamente nos vem à mente questões relacionadas à língua objeto de ensino. É irrefutável a proficuidade do cinema em oferecer mostras autênticas da língua meta, mesmo que se

1 Também poderíamos pensar na importância que vêm adquirindo as plataformas de streaming (muito populares mesmo antes da pandemia e da crise sanitária dela derivada).

questione o contexto estético e ficcional no qual se mostram e se inserem e com o qual se constroem, já que, por mais "artificial" que possa ser a língua em uso em produções cinematográficas, é inquestionável que ela é produzida por atrizes e atores dela usuárias e usuários. Se essa mostra de língua pode ser criticada como "artificialmente" elaborada, pela preocupação estética desse tipo de produção, no contexto em que se produz, tem a fluidez e a dinâmica do uso ordinário que dela fazemos.

Além das possibilidades de se trabalhar os aspectos linguísticos relacionados à língua estrangeira, o cinema nos oferece, também, um repertório imenso de conteúdos socioculturais a ela relacionados, de forma dinâmica e em contextos mais próximos à representação da realidade que se deseja ensinar/trabalhar. Esse mosaico linguístico e sociocultural costuma ser bastante explorado e trabalhado na escola pelas professoras e professores de línguas, principalmente no contexto de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, é preciso considerar a língua estrangeira como parte integrante e igualmente importante do currículo escolar e como disciplina que deve articular-se com as demais, inclusive no tratamento de temas transversais. Nesse sentido, o uso do cinema nas aulas de língua estrangeira não deveria limitar-se aos conteúdos linguísticos e socioculturais, já que pode resultar igualmente útil para o tratamento das questões contemporâneas complexas que contemplam os temas transversais (e de tantas outras questões ou problemáticas que nos afetam a todas e a todos). Entre essas questões, interessam-nos as relacionadas a gêneros e sexualidades, como veremos a seguir.

O CINEMA E A PEDAGOGIZAÇÃO DA SEXUALIDADE

Segundo Louro (2008), o cinema é um poderoso espaço e veículo de entretenimento, talvez um dos mais importantes na primeira metade do século XX, quando ainda não se havia inventado/popularizado a televisão. As salas de cinema eram (e talvez ainda sejam) locais de encontros afetivos, amorosos e também sexuais (pensando-se, por exemplo, nos cinemas de "pegação", que eram bastante comuns em determinada (sub)cultura gay). Entendendo a sexualidade, em termos foucaultianos, como dispositivo histórico, e reconhecendo sua centralidade (a partir da segunda metade do século XIX), na formação do sujeito moderno, dentro das relações de saber-poder, o cinema (e também a literatura, o teatro, a televisão etc.) ocupou-se da espetacularização das subjetividades e das vivências da sexualidade, quase sempre reforçando ou replicando seu disciplinamento e sua normatização, ou seja, exercendo uma espécie de pedagogia cultural e da sexualidade. Nesse sentido, as sexualidades vêm sendo representadas pelo cinema, ao longo de sua história, como *legítimas*, *modernas*, *patológicas*, *normais*, *desviantes*, *sadias*, *impróprias*, *perigosas*, *fatais* etc. (Louro refere-se, principalmente ao cinema estadunidense, pela abrangência que teve/tem, especialmente a partir da segunda metade do século XX), segundo os códigos morais e padrões culturais de cada época. Como observa Louro

(2008), essas marcações sociais, quando reiteradas e ampliadas por outras instâncias, podem assumir significativos efeitos de verdade, tendo-se em conta sua inscrição dentro de um regime heteronormativo.

Tendo como foco o cinema narrativo hollywoodiano, Louro (2008) destaca o papel que ele teve na conformação de modelos do que era ser homem/mulher, masculino/feminino. Segundo Louro, nesse gênero cinematográfico, os homens, em geral, eram representados a partir de estereótipos, como o herói/guerreiro em oposição ao vilão/canalha. Para as mulheres, também havia dois modelos: a mocinha (virgem, frágil, dócil, passiva) e a *femme fatale* (fria, sedutora, calculista). Toda iniciativa amorosa ficava a cargo dos homens e eles (os heróis) sabiam distinguir as garotas boas (mocinhas) das más (sedutoras). O *happy end* sempre recompensava as mulheres que sabiam escolher o certo, ou seja, a submissão e o lar; para as outras, "duras e amargas", que transgrediam as normas de submissão e recato, o final era sempre o abandono e a solidão. Para Louro (2008, p. 83), os

> roteiros de inúmeras comédias, romances ou dramas passavam a tratar daquele que se colocava como o novo dilema feminino: a escolha entre família (casamento e filhos) ou a carreira profissional.

Articulavam-se, também, nesse tipo de cinema, outros marcadores sociais, como raça/etnia: as mulheres negras ou latinas eram representadas como sensuais; as orientais, como dóceis e submissas; e as brancas, como castas e recatadas. Havia, igualmente, uma pedagogização da sexualidade, como destaca Louro (2008, p. 25): a transgressão à sexualidade "normal", ou seja, a homossexualidade, era construída em pressupostos e implícitos marcados pelo deboche/escracho e pela abjeção ("nosso pequeno segredo sujo"), em uma narrativa ideológica que marcava a diferença e a exclusão à norma, com personagens caricatos/estereotipados, de quem se ria ou de quem se tinha aversão, como, por exemplo, para citar os principais, o decorador afetado e a vampira lésbica. Na análise de Louro (2008, p. 85) de *De repente, no último verão* (Joseph L. Mankiewicz, 1959), a autora mostra como a homossexualidade de Sebastian, "mais do que propriamente exposta ou nomeada, é sugerida pela descrição de seus traços de caráter, é marcada pela afetação, arrogância, excentricidade". Poderia até passar despercebida para parte da plateia, mas necessariamente deveria ser "punida" (Sebastian é praticamente "devorado" por um grupo de "marginais" em uma praia espanhola), ou seja, seguia-se um código de valores que orientava a representação do personagem homossexual de forma "negativa", não atraente (ou até mesmo abjeta, como no personagem em questão).

Rocha e Santos (2014), em um artigo sobre a inserção de personagens homo/lesbo/bi/transexuais no cinema, apresentam um quadro acerca do tipo de representação desses personagens, organizado por décadas. Segundo os autores, nos anos 1930, quando entrava em vigor o código de Hays[2], os personagens homossexuais eram representados como

2 "Escrito por Will Hays, o Código de Hays foi fundado para defender os interesses dos estúdios norte-americanos, pois o seu criador acreditava que os longas influenciavam de forma negativa a sociedade. (...) Foi apoiado por instituições

homens afeminados, escrachados e debochados, que deveriam causar riso na plateia; o lesbiano de personagens, como as interpretadas por Marlene Dietrich e Greta Garbo, despertavam tanto a fantasia da plateia masculina como da feminina. Nos anos 1940, os personagens homossexuais eram apresentados como vilões da trama (o gay lascivo, de caráter duvidoso; a lésbica masculinizada e vampiresca); a orientação era não torná-los atraentes e gerar na plateia rejeição, como se pode ver no final trágico da governanta Sra. Danvers em *Rebecca* (Hitchcock, 1940); a homossexualidade, muitas vezes, era apenas sugerida, aparecendo de forma implícita na trama, quando, por exemplo, Rick diz ao capitão Renault, ao ver sua "amada" partir, que aquele seria o início de uma grande amizade (?!), em *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942). Nos anos 1950, a homossexualidade dos personagens, mais que propriamente exposta/nomeada, era sugerida ("nosso segredo sujo"); os "desviantes" ou voltavam à (hetero)normalidade ou terminavam tragicamente, como no assassinato de Sebastian, em *De repente, no último verão* (Joseph L. Mankiewicz, 1959). Nos anos 1960, com o fim do Código de Hays, os personagens homossexuais saem das sombras para aparecer em cena pública; os movimentos revolucionários da década possibilitaram que o cinema propusesse uma cultura alternativa; em *Perdidos na noite* (John Schlesinger, 1969), por exemplo, abordam-se a prostituição e a homossexualidade masculinas. Nos anos 1970, os personagens homo/bi/transexuais se (re)encaixam nas tramas, mas sem o tom de deboche ou vilania; em *As lágrimas amargas de Petra Von Kant* (Fassbinder, 1972), por exemplo, com um elenco formado exclusivamente por mulheres, desconstrói-se a imagem negativa das lésbicas (vampiras lésbicas dos anos 1940). Nos anos 1980, com o longa-metragem *A lei do desejo* (Almodóvar, 1987), exploram-se, pela primeira vez, as subjetividades e corporalidades que fogem à inteligibilidade de gênero (mulher transexual lésbica). Nos anos 1990, temos a bissexualidade explorada no filme *Instinto selvagem* (Paul Verhoeven, 1992), embora mostrada como promíscua; em *Tudo sobre minha mãe* (Almodóvar, 1999), explora-se a pluralidade das identificações sexuais (mulher transexual e bissexual) e desestabilizam-se algumas instituições, entre elas a família (pai transexual, família configurada por laços afetivos), a prostituição, as relações amorosas e afetivas (solidariedade como alternativa à relação amorosa). Nos anos 2000, tem-se uma maior visibilidade para personagens homo/bi/transexuais; começa-se a romper com visões essencialistas das sexualidades e dos gêneros; em *O segredo de Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005), o casal homossexual é mostrado de forma sensível.

Como se pode observar, tanto nas análises de Louro (2008) como no quadro

---

religiosas e outras organizações da sociedade civil. No dia 31 de março de 1930, as regras foram impostas ao cinema. Entretanto, foi posto em prática entre 1934 e 1963" (ROCHA; SANTOS, 2014). Entre as principais proibições, figuravam: blasfêmia direta – por escrito ou falada – o que incluía as palavras "God," "Lord," "Jesus," "Christ" (a não ser que fossem empregadas com reverencia em contextos de cerimonias religiosas), "hell," "damn," "Gawd," e qualquer outra expressão profana e vulgar; qualquer nudez luxuriosa ou sugestiva; e qualquer sinal lascivo de outros personagens na imagem; o tráfico ilegal de drogas; qualquer suposição de perversão sexual; comercio sexual; mestiçagem (relações sexuais entre pessoas de raças branca e negra); saúde sexual e enfermidades venéreas; cenas reais do parto; órgãos sexuais infantis; ridicularização do clero; infração intencionada a qualquer nação, raça ou crença.

apresentado por Rocha e Santos (2014), a representação de personagens não heterossexuais era marcada pelo deboche, pelo escracho ou pela abjeção, segundo os valores de cada época. Somente a partir do final dos anos 1960, começa-se a descontruir essa imagem caricata ou abjeta, mas ainda dentro de um implícito em que não se privilegiava um *happy end* (ou pelo caráter promíscuo do personagem, ou pela não aceitação social). Será, especialmente, com Almodóvar, em seus primeiros longas-metragens, que teremos um tratamento não (hetero)normativo desses temas, com a desconstrução de alguns paradigmas até então pouco questionados. O diretor espanhol, arriscaríamos dizer (poderíamos pensar, também, em Fassbinder ou Pasolini), foi um dos primeiros a desconstruir/problematizar as identidades de gênero e sexuais e a incorporar, em seus filmes, personagens homossexuais, bissexuais, transgêneros e transexuais, prostitutas, travestis e sadomasoquistas, transgredindo não só os gêneros cinematográficos (*Má educação*, de 2004, por exemplo, constrói-se como um filme *noir*, cuja personagem da *femme fatale* está subversivamente representada na personagem masculina José/Ángel/Zahara), como também as inteligibilidades de gêneros, corpos e sexualidades, que, como vimos anteriormente, também são subvertidas.

Foram os movimentos feministas, gays e lésbicos, a partir dos anos 1960, com suas reivindicações políticas por uma representatividade positiva e não estereotipada da mulher e do homossexual, bem como os estudos feministas, gay, lésbicos e, principalmente, queer, a partir de uma produção intelectual de releitura, crítica e análise fílmica, principalmente a final dos anos 1980 e durante toda a década de 1990 até hoje, que contribuíram para mudanças significativas na representação da (homo/trans)sexualidade no cinema. Papel especial teve (e continua tendo) o *New Queer Cinema*, surgido nos anos 1990, como movimento de diretoras e diretores independentes que buscavam romper com a visão reducionista e pouco problematizadora (ou seja, ainda dentro de padrões heteronormativos) da homossexualidade, como veremos mais adiante.

O CINEMA QUEER

Segundo Lopes (2006, p. 381), tanto os estudos feministas quanto os queer criticam as representações estereotipadas dos gêneros e das sexualidades, com seus silêncios ou opressões, como vimos, denunciando e tentando romper com núcleos de misoginia e homofobia; questionando a cultura e a arte, não como criadoras, mas como reafirmadoras (ou críticas) dos clichês das representações de gênero e de orientação sexual. Não só criticam a indústria cinematográfica hollywoodiana, como também a televisão, em razão de seu papel hegemônico na indústria cultural cada vez mais globalizada. Como analisa Lopes (2006, p. 382):

> A representação social possibilita uma política identitária de confronto e marcação das diferenças que, num primeiro momento, enfatiza uma luta

> política e teórica contra a repetição de imagens negativas em favor da necessidade de imagens positivas. Essa estratégia desempenhou o papel de enfatizar a relação entre estereótipo, estigma e cultura, porém, conduziu a um outro extremo, ao criar novos estereótipos, dessa vez idealizados e romantizados, como é o caso dos personagens gays masculinos em recentes comédias românticas como o novo herói romanesco. Isso nos leva hoje a defender, mais do que a necessidade de imagens positivas, ainda tão caras a vários militantes, a diversidade de narrativas.

Para Stam (2003, p. 288-293), foram as teóricas e os teóricos associados aos estudos de gênero e queer, rompendo com o binarismos/essencialismos até então vigentes, que enfatizaram a ideia de que as fronteiras entre identidades de gênero são altamente permeáveis e artificiais e de que o gênero é sempre uma performatividade, mais do que essência. Pare ele, é com base na compreensão foucaultiana de Butler do gênero não como uma essência ou mesmo como uma entidade simbólica, mas como uma prática, que os teóricos queer começariam a criticar o coercitivo binarismo da diferença sexual, em favor de permutações híbridas entre o gay e o heterossexual, a lésbica e o bissexual. Para Stam, foi a teoria de Butler sobre a performatividade dos gêneros e das sexualidades – se o regime epistêmico de uma heterossexualidade pressuposta produz e reifica as categorias ontológicas (de gênero e de identidade sexual), o gênero, portanto, será sempre uma imitação cujo original não existe, pois se constrói no momento mesmo da imitação, como efeito e consequência – que alavancou uma série de (re)leituras e análises do cinema. Ainda segundo Stam, a importância da teoria queer nos estudos de cinema pode ser atestada pela quantidade de congressos e festivais dedicados ao cinema queer, e pelas produções bibliográficas dedicadas ao cinema e à teoria queer, na qual se destaca a pesquisa de Vito Russo sobre a história da homossexualidade no cinema publicada no livro *The celulloid closet*, que seria adaptado, pouco tempo depois, em um documentário homônimo, dirigido por Robert Epstein e Jeffrey Friedman, em 1995, no qual se denuncia a representação negativa da homossexualidade. No Brasil, como destaca Lopes (2006), temos o trabalho de Antônio Moreno, *A personagem homossexual no cinema brasileiro*, de 2004, também inscrito numa (re)leitura e análise de sua representação.

Importância especial para o cinema queer tem (e continua tendo) o *New Queer Cinema*, movimento cinematográfico nascido dentro do cinema independente norte-americano, nos anos 1990, que se destaca pelo caráter radical de seus filmes e pela sua forma de tratar as identidades sexuais, ao descontruir a imagem negativa da homossexualidade (reivindicada pelo movimento LGBTI^{+}) com a qual as pessoas homossexuais foram representadas no cinema a que se pode chamar de "comercial" (principalmente a indústria cinematográfica hollywoodiana). Estes diretores não pretendiam fazer um cinema maniqueísta (personagens homossexuais lutando contra a opressão heterossexual), nem construir ingenuamente uma imagem positiva da homossexualidade, mas sim poder refletir sobre a diferença sexual sem autocensura e afastar-se das convenções heteronormativas

aplicadas ao cinema gay. Segundo Bessa (2012, p. 100), em artigo em que analisa o Festival Queer de Cinema de Lisboa,

> (...) os festivais e o crescimento vertiginoso sofrido nos últimos 20 anos na produção fílmica com temática LGBT e queer está em estreita correlação com uma clara percepção de que a mídia, a produção de imagens e a manipulação e apropriação de imaginários marcados por gêneros constituem um espaço concreto de disputas simbólicas e merecem toda a atenção de práticas que se pretendem subversivas, no sentido de provocarem outros entendimentos a respeito da naturalização e normalização da (hetero/homo)sexualidade e das hierarquias nas relações de gênero.

Para Bessa (2010, p. 101), foi a visibilidade gerada pelos festivais LGBTI+ que permitiu que uma ampla produção bibliográfica nos estudos fílmicos voltada para uma reflexão mais aguda sobre as representações de gêneros e sexualidades no cinema, tanto por teóricas feministas, como Teresa de Lauretis, bell hooks e Laura Mulvey, entre outras, como pelos teóricos gay, como Vito Russo (com o já citado *The Celluloid Closet*), Paul Julian Smith e Robert James Parish, entre outros.

Como se pode observar, a teoria queer possibilitou aos estudos fílmicos uma reflexão que fosse além da tensão entre a construção negativa da homossexualidade (que se percebe no cinema comercial) e a afirmação positiva da homossexualidade (promovida pelo cinema alternativo gay), permitido uma análise mais focada na desconstrução das normatividades (seja ela hétero ou homossexual) e na desnaturalização da hétero ou homossexualidade.

É nesse sentido que entendemos o cinema queer e que propomos sua incorporação à aula de língua estrangeira. Nossa concepção do cinema queer incorpora tanto as produções do cinema comercial como as do cinema alternativo, e tem como elemento definidor o olhar queer de desconfiança, estranhamento e desconstrução das categorias identitárias, sejam elas de gênero, de sexualidade, de raça/etnia ou de classe social. Queer, para nós, são alguns dos filmes de Pedro Almodóvar (*Má educação*, *Tudo sobre minha mãe*), Gus Van Sant (*Elefante*), André Téchiné (*Rosas selvagens*), Alain Berliner (*Minha vida em cor de rosa*), Céline Sciamma (*Tomboy*), Stephen Daldry (*Billy Elliot*), entre outros, apenas para citar os que já se tornaram “clássicos”, digamos.

O CINEMA QUEER NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como observa Guijarro Ojeda (2011, p. 13), a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (na qual confluem tanto a área de didática de ensino de línguas, quanto a de linguística aplicada, em embates nem sempre claros – e também os estudos de língua estrangeira e suas literaturas) presta-se facilmente “ao ecletismo, à fusão, à multiculturalidade e, em consequência, à alteridade”. Dito de outra forma, trata-se de uma área sobre a qual, diferentemente de outras, não incidem “conteúdos conceituais

determinados", mas desenhos curriculares organizados segundo as diferentes concepções das abordagens ainda em voga, como a comunicativa[3], a orientada por tarefas[4], ou, inclusive, a orientada pelo pós-método[5] e as necessidades/objetivos de cada proposta. Pensando na língua estrangeira dentro do contexto da escola regular, em seu compromisso com a formação da cidadania e sua articulação com outras disciplinas e com os temas transversais, é fácil entender essa carência de "conteúdos conceituais determinados", à qual se refere Guijarro Ojeda. Deste modo, ela possui, como proposto nos parâmetros curriculares, uma funcionalidade tal que permite "a superação da mera instrução linguística como fim último da aprendizagem", como observa Guijarro Ojeda.

Nesse contexto, a flexibilidade de estratégias didáticas dos cursos de línguas estrangeiras permite a inclusão do cinema queer (na acepção mais abrangente que propomos) no trabalho com questões relacionadas a gêneros e sexualidades (marco sempre o plural para sinalizar o caráter plural, heterogêneo e transitório dessas categorias). Como se vem apontando ao longo deste trabalho, o cinema como recurso didático permite trazer para a sala de aula as experiências (também afetivas e estéticas) das alunas e dos alunos, e também das professoras e professores, como espectadoras e espectadores, promover debates/discussões a partir das múltiplas interpretações, construindo o conhecimento em bases menos rígidas e disciplinares (como propõe a pedagogia queer), além de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da articulação entre imagem, movimento, linguagem e som, como pontua Guijarro Ojeda.

A opção pelo cinema queer deve-se ao seu caráter problematizador, transgressivo e desnaturalizador e a sua potencialidade em trazer para debate questões e interrogantes, mais que respostas. Pensando-se em questões éticas, pode converter-se em um projeto emancipador, já que põe a descoberto as relações de poder e os valores hegemônicos em que se constroem as categorias identitárias, como o patriarcado, o (hetero)sexismo e a heteronormatividade, além de trazer para discussão questões contemporâneas relevantes para as estudantes e os estudantes, como a homo/lesbo/transfobia, o sexismo, o racismo, a discriminação social e os contextos em que se inter-relacionam e se articulam. Destaca-se, ainda, a potencialidade do cinema queer em promover a consciência de que um mesmo fato social pode ser abordado de maneiras diferentes, segundo o contexto social e cultural em que se encontra inserido, o que permite às alunas e aos alunos entrar em contato com as alteridades (já que esses fatos incidem em sujeitos sociais das comunidades linguísticas

3 "A abordagem comunicativa tem como finalidade principal o desenvolvimento da competência comunicativa. Do ponto de vista da teoria da linguagem, fundamenta-se em base teórica eclética, além de exercitar características próprias em diferentes atividades num ambiente comunicativo, [no qual] (...) a língua é um sistema para expressar significado, cuja finalidade é a interação e a comunicação" (HANNA, 2012, p. 49).

4 Dentro do marco conceitual da abordagem comunicativa, a abordagem por tarefas seria uma revisão daquele que propõe alcançar a competência comunicativa mediante o desenvolvimento de processos autênticos de comunicação, nos quais se selecione, negocie e transmita significados através de tarefas reais (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 82).

5 Questionando a artificialidade dos métodos, o pós-método propõe um tipo de abordagem que dê mais autonomia à professora e ao professor, no sentido de que ela ou ele, antes de implementar qualquer prática de ensino, explore as identidades dos alunos e escute suas vozes (VIEIRA ABRAHÃO, 2004).

inscritas na língua estrangeira que se está estudando), olhar para essas questões desde outras perspectivas, (re)situar-se como sujeito (e rever seus valores, posicionando-se criticamente como sujeito ético e político) e buscar soluções mais criativas (e talvez mais emancipadoras). Tudo isso depende, é claro, de que as professoras e os professores de línguas estrangeiras tenham uma formação em gênero e sexualidade ou que pelo menos tenham superado uma visão biologizante e essencialista dessas questões.

Apresentamos, a seguir, uma leitura do filme *Má educação* (Pedro Almodóvar, 2004), na perspectiva dos letramentos queer, e algumas propostas de discussão, pensadas para a aula de língua espanhola no ensino médio, muito afinadas às análises empreendidas por Bonnato (2008) sobre o longa em questão[6].

MÁ EDUCAÇÃO

Como vimos, o *queer* reside na resistência a tudo o que se considera normal e propõe um novo espaço no qual se possam problematizar as consolidações normativas de gênero, identidade e sexualidade, um novo lugar em que se possa olhar o supostamente não convencional de outro modo. No caso de *Má educação*, a subversão ao normatizado encontra-se na própria problematização do gênero fílmico escolhido por Almodóvar para contar sua história, o filme *noir* (BONATTO, 2008), cujo personagem mais destacado é a *femme fatale*, que, no longa do diretor, será representada por um homem, Juan/Ángel (interpretado por Gael García Bernal), jovem sedutor, frio e sem escrúpulos, que não encontrará limites para satisfazer seus desejos de fama e sucesso como ator. Se a *femme fatale* do cinema *noir* clássico e do novo cinema *noir* dos anos 1980 e 1990 representava a fantasia da mulher fálica, masculinizada, que poderia ser "domada", pois, no fundo, escondia um "bom coração", em *Má educação*, Almodóvar, ao representá-la na figura de um homem, subverte, não o modelo, mas a fantasia que este modelo provoca. Juan/Ángel é dominado sexualmente por Enrique – e também pelo Senhor Berenguer, ex-Padre Manolo –, mas só revela bondade travestido de Zahara, em cena comovente em que reencontra seu antigo amor do colégio e desiste de roubar-lhe a moto, deixando-lhe, inclusive, algum dinheiro. Mas Zahara é falsa, é Juan/Ángel travestido de mulher. Inclusive, em sua apresentação no cassino, em performance a la Sara Montiel, seu vestido, que imita uma segunda pele, tem seios e púbis igualmente falsos. Mas Juan, em essência, mesmo imitando uma mulher, não deseja sê-lo, e, ao submeter-se ao jogo sexual de Enrique, é, potencialmente, capaz de invertê-lo, e o dominado pode vir a ser o dominador, afinal, as identidades, como postula a teoria queer, não são fixas (mas transitórias e relacionais), podendo a qualquer momento ser desestabilizadas.

A subversão está, também, na própria crítica anticlerical que há no filme. Se por um lado se narra a perversão do Padre Manolo em seu assédio a Ignacio criança, no

6 Essas questões foram discutidas inicialmente em Míguez (2014a; 2014b).

tempo em que este estudava no colégio salesiano, o que por si só deveria horrorizar o espectador, o narrado acaba sendo subvertido pelas imagens, que nos mostram a eloquência de um desejo irrefreável e, por isso mesmo, até "desculpável" (BONNATO, 2008, p. 4). Em dois momentos, isso fica bastante evidente. No acampamento, na cena em que Ignacio interpreta *Moon river*, o olhar do padre revela desejo e paixão genuínos, até comovedores, de certa forma. O mesmo ocorre por ocasião da homenagem preparada pelo Padre José para o Dia do Padre Diretor, em que vemos a Padre Manolo extasiado e enlanguescido diante de Ignacio quando este interpreta de forma performática *Jardinero*. Ou seja, se a narrativa nos leva pelo caminho da crítica, as imagens nos subvertem e nos levam a outra senda, talvez a da identificação (ou seja, o filme desdiz com as imagens o que diz com a narração), sem, com isso, deixar de marcar o contraste e a distância que há entre o desejo condenável do padre pelo aluno e o amor "puro" e sensual de Ignacio e Enrique ainda crianças. Talvez não seja uma crítica ao caráter espiritual da Igreja, o próprio Almodóvar o declarou em muitas ocasiões, mas ao aparato performático dessa instituição, também subvertido no filme, quando se aproxima a performance de Ignacio na interpretação de *Jardinero* à de Zahara em sua imitação de Sara Montiel, ou quando nos mostra que o êxtase que vemos estampado no rosto do padre não é produzido pelo ritual litúrgico, mas pela performance do menino cantor, seu objeto de desejo, desejo este que não pode ser plenamente satisfeito, já que existe um terceiro, Enrique, configurando um triângulo amoroso que, no filme, será triplicado, o que subverte qualquer possibilidade de realização amorosa: no primeiro triângulo temos a Padre Manolo, Ignacio e Enrique; no segundo, ao Senhor Berenguer, Juan e Ignacio; e no terceiro, ao Senhor Berenguer, Juan e Enrique. Aliás, a subversão aqui não reside na impossibilidade de realização do amor homossexual, senão na impossibilidade de plenitude de qualquer relação amorosa em que haja a presença de um terceiro ou relações de apoderamento desiguais.

Até o travestimento, que por si só já é uma subversão, também é subvertido no filme. Se o travestimento é um jogo performático no qual o modelo original (em termos butlerianos, criado no próprio ato de se copiar) seria o corpo feminino, o travestimento de Juan/Ángel tem como modelo original o corpo travestido de Ignacio. Num jogo de duplos, em que personagens da realidade da narrativa fílmica se duplicam na ficção do filme que está sendo rodado dentro do próprio filme (homenagem e metalinguagem, também presentes em outras obras do diretor), Ángel/Juan, ao se travestir de Zahara, não o faz para simular o que lhe falta – o corpo feminino –, como se observa no travestimento de Ignacio adulto, mas simplesmente pelo desejo de alavancar sua carreira, embora travestido de mulher resulte mais atraente e sedutor que seu modelo, Ignacio. É o hiper-real do hiper-real que lhe possibilita a Zahara/Ángel atributos muito mais acentuados que os das duas camadas de modelos – o do corpo travestido e o do corpo feminino.

Mas não é só o gênero, o fílmico e o do sujeito, que é subvertido. O espelhamento e a multiplicidade também são estratégias de subversão. Em *Má educação*, a narrativa fílmica

se organiza em torno a múltiplas histórias que se ramificam e são relatadas a partir de algumas visitas e que se multiplicam como nos espelhos. No ano de 1980, Enrique Goded, jovem cineasta, recebe a visita de Ignacio Rodríguez, um antigo companheiro de colégio e seu primeiro amor, que lhe entrega um conto, "La visita", parte inspirado no tempo em que ambos estudaram juntos, parte pura criação ficcional, que, segundo ele, poderá servir para o roteiro de seu próximo filme. O reencontro, que poderia ter sido mais caloroso, acaba resultando bastante constrangedor, pela insistência de Ignacio em ser chamado pelo seu nome artístico, Ángel Andrade, por ficar claro que este vinha em busca de trabalho como ator, e, principalmente, pelo fato de Enrique não reconhecer no visitante o jovem pelo qual se apaixonara quando ainda era criança. Após uma despedida não tão calorosa, Enrique, já em sua casa, decide ler o relato e se dá conta de que ali há um roteiro. Nesse momento, com a mudança de formato de tela e a voz em *off* de Enrique, inicia-se outra narrativa, na qual se relata o reencontro acidental de Ignacio – agora como o travesti Zahara – e Enrique Serrano, o duplo de Enrique Goded na ficção, em 1977, em um cassino. Volta-se à narrativa inicial, numa sobreposição de cenas que coincidem com a leitura de Enrique. Volta-se novamente ao segundo nível narrativo, em que se relata a visita de Zahara ao Padre Manolo – seu professor de literatura da época do colégio e de quem fora vítima de abuso. Outro corte nos leva a um terceiro nível narrativo que coincide com a leitura do relato "La visita" pelo padre. Com a voz em *off* de Ignacio criança, em *flashback*, narra-se a paixão que o padre sentia por Ignacio, com cenas ao mesmo tempo tocantes e constrangedoras. Uma sobreposição de cenas faz coincidir a leitura do Padre Manolo com a de Enrique Goded e volta-se ao segundo nível narrativo, em que Zahara lhe revela a Padre Manolo o motivo de sua visita: conseguir dinheiro para algumas intervenções estéticas e para sua desintoxicação. Outro corte mais nos leva de volta ao terceiro nível narrativo, em *flashback*, novamente com a voz em *off* de Ignacio criança, em que se relata a relação amorosa de Enrique e Ignacio, que, por sua vez, nos levará a mais um nível narrativo, desta vez, a partir da cena do filme *Esa mujer*, em que a personagem de Sara Montiel volta ao convento onde viveu seus primeiros anos de freira antes de que fosse estuprada por nativos em uma missão africana. Trata-se de mais uma visita: a da ex-freira à madre superiora. Um corte, com a sobreposição do rosto de Ignacio criança e de Ángel, leva-nos de volta ao primeiro nível de narração, com outra visita de Ángel/Ignacio a Enrique, desta vez mais calorosa, que acaba em discussão: Enrique, que continua sem reconhecer em Ángel/Ignacio seu primeiro amor, não aceita dar-lhe o papel de Zahara no filme que rodará a partir do relato "La visita". Uma nova visita, desta vez à de Enrique Goded à mãe de Ignacio, acaba por revelar a morte de Ignacio ocorrida há três anos e a verdadeira identidade de Ángel – Juan, irmão mais novo de Ignacio. Durante a visita, a mãe de Ignacio lhe entrega uma carta de seu filho a Enrique, e a leitura da carta nos leva a um quarto nível narrativo, com a voz em *off* de Ignacio adulto, que termina com a imagem de Enrique, dormindo, com a carta de Ignacio ao lado de seu travesseiro, em uma cena praticamente idêntica à de Enrique

Serrano com a carta de Zahara que aparece no segundo nível narrativo. Uma terceira visita de Ángel/Juan a Enrique dará início a um jogo sexual, do qual nem Enrique nem Ángel parecem de fato desfrutar. Um corte nos leva ao set de gravação de *La visita* e é neste momento em que se revela que o segundo nível narrativo é a gravação do filme. Temos então o desenlace da história que está sendo filmada, à qual Enrique decidira dar um final trágico com a morte de Zahara, cena esta que levará Ángel/Juan ao pranto. Uma nova visita, desta vez do Senhor Berenguer/Padre Manolo ao set de gravação, desencadeará um quinto nível de narração, com o relato do ex-padre sobre seu reencontro com Ignacio adulto, a paixão que começou a sentir por Juan, e como os dois planejaram e executaram a morte de Ignacio. Um corte nos traz de novo ao set de gravação, com o desenlace da história: o rompimento de Enrique e Juan, a trajetória deste como ator, e o assassinato do Senhor Berenguer por Juan.

Esta narrativa múltipla, entrecortada, com idas e vindas, com cenas coincidentes, como que duplicadas em espelho, curto-circuita qualquer possibilidade do real, cujas referências ou se apagam ou se confundem, multiplicadas em espelho. Tomando o conceito de hiper-realidade de Jean Baudrillard (1991), o que temos no filme é a representação do mundo como cópia, ou melhor, como cópia da cópia, em simulações e simulacros que acabam por apagar qualquer possibilidade de distinção do "real" na narrativa. Já não sabemos o que ou quem duplica o quê ou quem (como nos duplos – ou até triplos – dos personagens, nos diálogos e cenas duplicadas ou sobrepostas), nem quem é a vítima ou o carrasco, já que um se transforma no outro. O próprio título do filme perde a referência: a tragédia narrada é fruto da má educação recebida na escola religiosa ou produto do desejo desenfreado dos personagens? A resposta talvez nos seja dada pelo próprio Enrique Goded, na notícia que lê em um jornal:

> En Taiwán, una mujer se tira a un estanque de cocodrilos hambrientos en un parque zoológico a la hora de mayor afluencia. Cuando le atacó el primer cocodrilo la mujer se abrazó a él, dicen los presentes. Los cocodrilos engulleron el cuerpo de la mujer, que no se quejaba, en pocos minutos" (***Má educação***, Almodóvar, 2004).

Quando Martín, seu secretário e antigo namorado lhe pergunta em que está pensando, ele responde, com o isqueiro de Ángel na mão, que pensava nos "crocodilos famintos". Já no final da narrativa, quando o "segredo de Juan" que tanta curiosidade provocava em Enrique é revelado, Juan lhe pergunta a Enrique por que lhe deu o papel de Zahara, já que ele não acreditava que pudesse interpretá-lo. Enrique lhe responde: para saber até onde ele (Ángel/Juan) era capaz de chegar; e também, até onde ele, Enrique, era capaz de suportar. Como a mulher da notícia, Enrique também se entrega ao "crocodilo faminto", metáfora de nossos desejos, da "lei do desejo", em referência direta a outro longa do diretor. A má educação a que se refere o filme estaria no colégio católico – palco dos assédios que as crianças sofriam por parte dos padres, mas também palco da descoberta

da sensualidade com os colegas de escola (STRAUSS, 2008, p. 283-4) – ou na entrega resignada dos personagens ao objeto de seus desejos?

MÁ EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS QUEER

A leitura proposta sinaliza que há várias possibilidades de trabalho com o filme em sala de aula, que poderiam ser desenvolvidas na forma de projeto, a ser executado durante algumas semanas. O professor ou a professora de espanhol, por exemplo, antes da exibição do filme, poderia pedir a suas alunas e alunos que realizassem uma pesquisa sobre o diretor espanhol (biografia, trajetória, influências e filmografia), a ditadura espanhola de Franco, a retomada democrática da Espanha, a *movida* espanhola dos anos 1980 e a importância da igreja católica para a sociedade espanhola. Assim, as alunas e alunos poderiam montar um painel com os fatos mais marcantes da política, sociedade e cultura espanholas no contexto da ditadura franquista, a fim de se conhecer o contexto sócio-político-cultural em que Pedro Almodóvar nasceu, cresceu e começou a produzir seus primeiros filmes. Com isso, é possível recuperar a história recente da Espanha e os valores atrelados ao franquismo: catolicismo, patriarcado, sexismo, ideal de unificação (com a proibição de uso de qualquer outra língua que não fosse o espanhol – tenha-se em conta que a Espanha é um país plurilíngue), ordem e moral. Poderia ser sugerida, também, uma pesquisa sobre as entrevistas que Almodóvar concedeu a diferentes meios de comunicação (jornais, revistas, programas de televisão, telejornais etc.), para que as alunas e os alunos se familiarizassem com o discurso do diretor espanhol, sua crítica acirrada ao franquismo e ao machismo espanhol dos anos 1950-1980. A intenção é que elas e eles percebam o contexto opressor em que cresceu Pedro Almodóvar e a necessidade que teve de mudar-se para uma cidade maior para estudar cinema (o que não foi possível, já que nos anos 1970, Franco havia fechado a única escola de cinema de Madrid). A partir dessa pesquisa, as alunas e os alunos poderiam elaborar cartazes com frases do diretor e com isso criar um repertório de vocabulário que os ajudasse durante a etapa de debates. Outra possibilidade, também instigante, seria pesquisar as principais influências culturais e estéticas do diretor: o *punk*, o *glam rock*, o *kitsch,* o melodrama como gênero etc. e como influenciaram sua obra (principalmente, nos primeiros anos). Nessa etapa, a professora ou o professor pode colocar em discussão como a mudança de perspectiva pode nos ajudar a encontrar respostas mais criativas para as questões que nos afligem (pensando-se em como Almodóvar, influenciado por movimentos culturais e estéticas que aconteciam fora da Espanha, foi capaz de desenvolver uma estética cinematográfica própria). Em outra etapa, com uma pesquisa prévia sobre o gênero "filme *noir*" e a personagem *femme fatale*, pode-se discutir como o diretor espanhol incorpora e subverte essas categorias. Também seria interessante discutir as características desse tipo de personagem e como se constrói uma representação de um tipo de mulher no cinema, a partir de interrogantes sobre a categoria

gênero. Trechos de clássicos do cinema *noir* poderiam ser exibidos para auxiliar o debate. Isso possibilitaria, por exemplo, discutir a subversão de Almodóvar ao (re)construir a *femme fatale* na figura de uma suposta travesti, como sinalizada na leitura que fizemos do filme. Esse exercício ajudaria a perceber o gênero como "construção" dentro de relações de poder.

Em outra etapa, durante o debate sobre o filme, a professora ou o professor pode colocar algumas questões além das levantadas pelas alunas e alunos, como, por exemplo, a (homo)sexualidade dos personagens Juan/Ángel, padre Berenguer e Enrique Godet. Este seria um ótimo momento para se trabalhar o conceito de performatividade proposto por Judith Butler, a partir de interrogantes, como: O personagem Juan/Ángel é homossexual? As práticas sexuais desse personagem são suficientes para definir sua identidade sexual? As relações de poder que aparecem no filme definem papéis sexuais? Como se articulam as categorias classe social e sexualidade no filme? Os afetos e desejos estão presentes no universo das crianças? Como são representados? Outra questão interessante para o debate, e também na linha do conceito de performatividade, seria o travestimento: Que características femininas incorpora Juan/Ángel quando se traveste em Zahara? Que modelo de mulher é esse?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, o trabalho em sala de aula com este filme pode resultar em um projeto bastante produtivo. Além das questões já levantadas, há outras que mereceriam ser abordadas, como religião e sexualidade, prostituição e pedofilia. Embora pareçam polêmicas e de difícil abordagem (ou mesmo tabus), quando historicizadas e desnaturalizadas (ou seja, quando percebidas como construções histórico-culturais e não como dadas a priori ou percebidas na natureza) e bem pontuadas pela professora ou pelo professor, contribuem para deslocar as alunas e alunos de um espaço marcado pelo senso-comum e pelos estereótipos (na verdade, pelos discursos hegemônicos que asseguram a persistência da heteronorma). O objetivo é dar voz às alunas e aos alunos e a oportunidade de (re)posicionar-se ante essas questões.

O interessante em se incorporar o cinema como material nas aulas de línguas estrangeiras é a multiplicidade de leituras que ele permite: o trabalho com a simbologia, a linguagem cinematográfica, a narrativa e a intertextualidade, que, no filme em questão, são bastante significativas, como destacamos na leitura proposta.

Em uma proposta como esta, articulam-se, em um único projeto, gêneros e sexualidades, língua estrangeira e cinema, o que permite o desenvolvimento tanto de questões linguísticas como socioculturais, além de incorporar questões contemporâneas relevantes e os posicionamentos políticos e éticos a elas relacionadas. A partir de um olhar queer – desestabilizador, transgressivo e problematizador – é possível descontruir e

desnaturalizar as categorias identitárias, perceber como elas são construídas sócio-histórico-culturalmente, inseridas em contextos nos quais operam relações de poder desiguais. É essa perspectiva dos letramentos queer que possibilita, ainda, os deslocamentos e o desenvolvimento de um olhar crítico para o mundo e a vida social, e a percepção de que as posições que ocupamos (e as que queremos ocupar) nos definem também como seres políticos e éticos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. "A prática de Sala de Aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas". Texto base de Conferencia do VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG. Anais UFG. 2004.

BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e simulação. Lisboa: Relógio D'Agua, 1991.

BESSA, Karla. "Estranhezas que roubam a cena: entre celuloides, tapetes e closes" In: MISKOLCI, Richard & PELÚCIO, Larissa. Discursos fora da ordem. Sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012.

BONATTO, Virginia. Reescribieno el género: un análisis de Má educação de Pedro Almodóvar. In: Anais do I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas. Out. 2008, La Plata.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FABRÍCIO, Branca Falabella. "Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso" In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.

GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón. "Enseñanzas de la teoría queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras", Porta Linguarium, v. 6, 2006, p. 53-66.

HANNA, Vera Lucia Haragabi. Línguas estrangeiras – O ensino em um contexto cultural. São Paulo: Mackenzie, 2012.

LOPES, Denilson. "Cinema e Gênero" In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. São Paulo: Papirus, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. "Cinema & Sexualidade" In: Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. "Pedagogias da sexualidade". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MÍGUEZ, Antón Castro. Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014a.

MÍGUEZ, Antón Castro. Subversões em *La mala educación*. In: Artefactum. Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/372.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

NELSON, Cynthia D. "A teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre 'sair do armário' em salas de aula globalizadas". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 215-232.

PENNYCOOK, Alastair. "Uma linguística aplicada transgressiva". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

ROCHA, Caio César & SANTOS, Danilo Pereira. "Estranhos familiares: a inserção das personagens homo/lesbo/bi/transexuais no cinema" In: Periódicus, 1, mai./out. 2014. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10172. Acesso: 21/05/2014.

SANTOS GARGALLO, Isabel. Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros, 2010.

SILVA, Roseli Pereira. Cinema e educação. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STAM, Robert. "A Teoria Queer sai do armário" In: STAM, Robert. Introdução à teoria do cinema. São Paulo: Papirus, 2003.

STRAUSS, Frederic. Conversas com Almodóvar. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Filmes citados ao longo do trabalho:

A lei do desejo. Pedro Almodóvar, Espanha, 1987.

As lágrimas amargas de Petra Von Kant. Rainer Werner Fassbinder, Alemanha, 1972.

Casablanca. Michael Curtiz, Estados Unidos, 1942.

De repente, no último verão. Joseph L. Mankiewicz, Estados Unidos, 1959.

Instinto selvagem. Paul Verhoeven, Estados Unidos, 1992.

Má educação. Pedro Almodóvar, Espanha, 2004.

Minha vida em cor de rosa. Alain Berliner, França/Bélgica/Reino Unido, 1997.

O segredo de Brokeback Mountain. Ang Lee, Estados Unidos/Canadá, 2005.

Perdidos na noite. John Schlesinger, Estados Unidos, 1969.

Rebeca. Alfred Hitchcock, Estados Unidos, 1940.

The celulloid closet. Robert Epstein & Jeffrey Friedman, Alemanha/Estados Unidos/França/Reino Unido, 1995.

Tomboy. Céline Sciamma, França, 2011.

Tudo sobre minha mãe. Pedro Almodóvar, Espanha, 1999.

XXY. Lucía Puenzo, Argentina/Espanha/França, 2007.

CAPÍTULO 6

INCLUSÃO DIGITAL E NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/04/2021

Jailma de Sousa Pimentel
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz- MA
http://lattes.cnpq.br/4093086036996409

Ilza Léia Ramos Arouche
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Imperatriz- MA
http://lattes.cnpq.br/9624509540112091

RESUMO: Esta pesquisa trata dos estudos dos novos letramentos que lida com a construção de sentidos e a multimodalidade da linguagem. Ela tem como foco os letramentos digitais e o ensino de língua inglesa na educação básica, objetivando investigar como as novas tecnologias da informação, da comunicação e os letramentos digitais têm impactado a prática pedagógica dos docentes e a vida dos alunos no ambiente escolar na educação regular. A escola necessita repensar as suas bases para atender a demanda que se conecta na rede e, também, usa o inglês como língua de comunicação, de interação. Nesse sentido, o referido estudo é uma pesquisa quanti-qualitativa, tendo como instrumentos, questionário e entrevistas. A relevância deste estudo está na conscientização dos docentes de língua inglesa da necessidade de inclusão digital dos alunos do ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Inclusão Digital. Língua Inglesa.

DIGITAL INCLUSION AND NEW LETTERING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This research deals with the studies of the new literacies that deal with the construction of meanings and the multimodality of language. It focuses on digital literacies and English language teaching in basic education, aiming to investigate how new information, communication and digital literacies technologies have impacted teachers ‘pedagogical practice and students’ lives in the school environment in regular education. The school needs to rethink its bases to meet the demand that connects to the network and also uses English as a language of communication, of interaction. In this sense, the referred study is a quantitative and qualitative research, with instruments, questionnaire and interviews. The relevance of this study is in the awareness of English-speaking teachers of the need for digital inclusion of students in regular education.

KEYWORDS: Multiliterates. Digital inclusion. English language.

1 I INTRODUÇÃO

Para Moita Lopes (2005, p.6-7), a exclusão digital tem sido alvo de interesse dos governantes em vários países, inclusive no Brasil, mas para o autor, a exclusão linguística precede a digital. Ele advoga a instrumentalização de alunos e professores para que possam transitar nas redes de

comunicação, que são constituídas de múltiplas formas semióticas e distintas linguagens, isso perpassa pelo desenvolvimento de competências que incidem no letramento digital. Para o autor, é imprescindível o letramento linguístico da língua materna e o uso do inglês. Indo nessa direção, pode- se inferir que a aprendizagem da língua inglesa e o domínio das práticas letradas digitais são requisitos para o exercício da cidadania e para o acesso a diferentes informações e conhecimentos que se processam nas redes de comunicação que estão conectadas globalmente.

A escola tem diante de si um desafio de acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem avassaladoramente e que atropelam a todos. O que deve ser feito em termos de práticas pedagógicas para que o ensino não se torne obsoleto? Se faz necessário a abertura de espaços de discussão de como implementar práticas pedagógicas que insiram práticas letradas mediadas pelos usos de ferramentas digitais e que se usem os novos letramentos de maneira crítica.

Snyder (2009, p.43-44) argumenta que no atual contexto, os professores é que são responsáveis em proporcionar aos aprendizes os novos letramentos em sala de aula. O autor atribui aos profissionais de línguas a tarefa de proporcionar aos aprendizes oportunidades planejadas que os capacitem a transitarem nesses novos ambientes digitais de maneira crítica, ou seja, que se tornem pessoas preparadas para interagir criticamente nos ambientes virtuais que são constituídos das distintas linguagens multissemióticas.

Capacitar o cidadão para se inserir em um mundo cada vez mais digitalizado e politizado, desenvolver habilidades de leitura na sala de aula, que não correspondem às de outrora, que seguem a linearidade textual, por exemplo, e, antes de tudo, fazer com que os alunos assumam uma postura crítica, frente às situações discursivas (orais e escritas) na língua alvo e materna, pode ser um desafio para os professores de língua inglesa da escola regular da rede pública. Pois como afirma Mills (2016, p.1230), os eventos de letramentos no ambiente escolar são governados por contextos sociais que têm incorporados valores e identidades do mundo social.

No Brasil na área de língua inglesa alguns docentes já demonstram que há um crescimento de pesquisas envolvendo as TICs, mas percebemos que há ainda muito para ser feito. Anjos Santos, Gamero e Gimenez (2014) desenvolveram um projeto com alunos do ensino médio da rede pública em um contexto de imersão financiado pela CAPES. O projeto consistia em uma semana de atividades em língua inglesa com o uso de diferentes práticas letradas interdisciplinares com as ferramentas digitais, embasado nos “multiletramentos” (KALANTZIS; COPE, 2016). O estudo apontou que há uma necessidade de práticas pedagógicas que atendam à demanda contemporânea - o engajamento da comunidade estudantil em práticas letradas digitais e a aprendizagem de língua inglesa a partir da interdisciplinaridade.

Com a modernização das novas tecnologias interligando e compartilhando ambientes virtuais, cada vez mais, as fronteiras se tornam mais tênues e hibridizadas. Vivemos em

uma era digital em que a informação e o conhecimento tornam–se acessíveis a uma grande parcela da sociedade mundial (CASTELLS, 2005). Há uma demanda crescente de usuários que estão interconectados em redes de comunicação no cenário brasileiro, apesar de ainda estarmos longe do ideal se comparar com as grandes potências mundiais. Podemos considerar que há uma longa trajetória a ser percorrida, principalmente no que se refere à inclusão digital e ao letramento crítico no contexto escolar, mas pequenas iniciativas podem contribuir para as transformações sociais.

A Língua Inglesa, bem como as tecnologias digitais cada vez mais se faz presente no cotidiano de muitos jovens brasileiros. Enviar e-mails, postar vídeos no youtube, acessar o facebook, compartilhar vídeos e fotos, ler e avaliar a opinião de diversos consumidores na web sobre produtos que querem adquirir, participar em fóruns sobre como realizar determinada atividades, buscar informação em dicionários on-line, dentre outras. Todas elas são práticas letradas que já estão sendo incorporadas e que trazem uma mobilidade social. Nós, profissionais de línguas, em tempos contemporâneos de constante transformação temos a responsabilidade social de "propiciar aos mais jovens oportunidades cuidadosamente planejadas para que eles aprendam a ser navegadores críticos no novo panorama do letramento em tempos digitais" (SNYDER, 2009, p.44).

Diante do exposto, questiona-se: como as novas tecnologias da informação, da comunicação e os letramentos digitais têm impactado à prática pedagógica dos docentes, da vida dos alunos no ambiente escolar na educação regular?

2 I OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar como as novas tecnologias da informação e da comunicação e os letramentos digitais têm impactado a prática pedagógica dos docentes e da vida dos alunos no ambiente escolar na educação regular.

2.2 Objetivos específicos

- Verificar as condições físicas dos laboratórios das escolas da rede estadual de educação;
- Entrevistar professores e alunos das escolas alvo da pesquisa;
- Investigar a percepção dos gestores com relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação;
- Constatar a relação dos professores com o uso das TICs.

A contribuição social deste trabalho está em poder incentivar o uso das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula de LI como recurso pedagógico

para promover o acesso aos conhecimentos que se constroem também no ambiente virtual.

3 I METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo foi realizada uma pesquisa quali- quantitativa, que se configura como uma pesquisa de campo. Além de recorrermos à pesquisa documental exploratória.

Dörnyei (2015, p.24), ao caracterizar a pesquisa quali-quantitativa, evidencia que:

> a) A pesquisa quantitativa envolve a coleção de dados, procedimentos que resultam primariamente em dados numéricos, ou seja, o foco são informações estatísticas. O exemplo disso é o questionário que é analisado por software de estatística.
>
> b) A pesquisa qualitativa por sua vez, envolve procedimentos que resultam em dados abertos e não numérico, ou seja, não tem como intuito obter dados numéricos. Os recursos usados são entrevistas, observação de campo entre outros. Neste caso, foram usados dados estatísticos para fazer o levantamento dos Laboratórios de Informática Educacional (LIED) e as condições físicas que estes se encontram. Também foram aplicados questionários aos gestores e professores como instrumento de coleta de dados que irão nortear essa pesquisa. Portanto, ao usarmos dados estatísticos e análise e interpretações das percepções dos participantes a pesquisa caracteriza se como um “método misto”.

Para Creswell e Plano Clark (2011), o método misto é a coleta e análise que se configura em uma combinação de abordagens, que associa conceitos de pesquisas qualitativa e quantitativa em um único estudo. Ao nos apropriar de métodos e teorias será considerado a perspectiva e a diversidade dos participantes, todo o trabalho será marcado pela reflexão da pesquisadora.

Com relação à pesquisa documental exploratória Gil (2008), argumenta que ela é geralmente constituída de levantamento biográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso. Neste estudo, a pesquisa exploratória foi vital para nortear a pesquisa de campo. Ela propiciou a sondagem da quantidade de laboratórios existentes na rede de ensino público Estadual através da exploração de documentos oficiais.

3.1 Contexto do estudo

O contexto no qual se insere esta pesquisa são escolas de ensino médio regular da rede pública estadual, envolvendo principalmente os professores de língua inglesa do ensino médio, para delinearmos um quadro fidedigno sobre como está sendo usado as TICs no ambiente escolar, precisamos dar voz a estes atores sociais. Assim como, usaremos as informações dos gestores e alunos das referidas escolas para confrontarmos esta realidade.

De acordo com os dados obtidos na UREI (anexo A), constatamos na zona urbana da cidade de Imperatriz - centro e periferia, a existência de vinte escolas que possuem

laboratórios de informática. Neste estudo serão o objeto de estudo apenas três escolas pela representatividade. Elas abrangem uma boa parcela de estudantes da periferia e centro de Imperatriz. Por questões éticas, serão usadas letras do alfabeto para designar as referidas escolas.

Com relação aos colaboradores foram três participantes de cada segmento. A escolha dos professores, é devido ao fato de que eles são os responsáveis em fomentar o aprendizado na língua alvo, em difundir práticas de letramentos e estimular o uso das TICs na escola pública. Mesmo que os alunos no ensino fundamental já tenham tido os primeiros contatos com a língua inglesa, ainda necessitam de experiências significativas que lhe estimulem a querer aprender uma nova língua.

Os professores entrevistados são egressos da UEMA/UEMASUL e concursados da rede pública; os asseguramos que seriam preservadas as identidades usando numerais romanos, I, II e III para designá-los como segue abaixo:

- Professor I – 34 anos de idade, graduado em 2006, habilitação: Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas, egresso da UEMA/UEMASUL e especialista em educação, concursado desde 2006, trabalha em uma escola nos turnos, matutino e vespertino;

- Professor II – 55 anos de idade, graduado, habilitação: Letras Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, egresso da UEMA/UEMASUL trabalha em uma escola no período matutino;

- Professor III – 51anos de idade, graduado em 1998, habilitação: Letras Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, egresso da UEMA/UEMASUL, com mestrado em linguística aplicada. É professor desde 1999, com 19 anos de profissão e atua em uma escola pública de Ensino Médio no período matutino e em uma instituição pública de ensino superior nos turnos vespertino e noturno.

Com relação aos alunos participantes, são provenientes de distintos bairros da periferia da cidade com uma faixa etária de 15 a 29 anos.

3.2 Instrumentos da pesquisa

Para realizar o estudo foram usados os instrumentos - questionário e entrevista com perguntas estruturadas. Para Dörnyei (2016, p. 134) a entrevista com perguntas estruturadas é aquela em que a pesquisa segue um cronograma/guia pré-preparado elaborado de perguntas. Além desses instrumentos, outros foram usados no decorrer da implantação da pesquisa de campo. Recorremos a procedimentos tais como: anotações de campo e gravação em áudio. Desse modo, além de entrevistas estruturadas, recorremos à aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, que são técnicas típicas da abordagem quantitativa.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção dos dados da pesquisa foi obtida por meio das interações discursivas orais e escritas. A discussão está organizada da seguinte forma: primeiro, apresentamos os dados obtidos através da pesquisa documental exploratória com o levantamento dos laboratórios de informática que atendem as escolas da rede pública estadual de ensino. Segundo, revelamos as percepções dos gestores das respectivas escolas. Em seguida, são apresentadas as informações dos professores e alunos. O corpo do trabalho é constituído dos dados obtidos das entrevistas orais registradas em áudios e dos manifestos escritos dos questionários aplicados aos gestores, professores e alunos.

As análises estão divididas em duas fases. Primeiro, trata dos dados concernentes ao levantamento dos laboratórios e a efetividade do seu uso segundo a perspectiva dos gestores. A segunda fase, aborda as opiniões dos professores e alunos com três tópicos a saber: (a) identidade do professor e aluno enquanto usuários das TICs – nativo digital; (b) dificuldades com o uso das TICs;(c) uso das TICs no ambiente escolar.

4.1 Sondagem dos laboratórios via documental

Através da pesquisa documental junto à Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI) Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão foi feito o levantamento dos laboratórios das vinte escolas da região central e bairros periféricos da cidade de Imperatriz - MA. O cenário abaixo delineia o panorama geral dos laboratórios:

- Internet boa, funcionando. Os computadores estão desatualizados precisando de manutenção, são muito antigos;
- Tem conexão com internet, mas não navega. Internet lenta e os computadores precisam de atualização e configuração, faltam peças;
- Máquinas antigas, não foi possível atualizar para o Linux 5.0;
- Precisa de manutenção;
- Internet lenta e os computadores precisam de atualização, são muito antigos;
- Computadores sucateados, muito antigos e sem funcionamento;
- Não está funcionado por falta de equipamentos;
- Escola vítima de assalto/ BO Nº1/2017;
- Internet muito lenta;
- Computadores sucateados, muito antigos e sem funcionamento, Internet ótima;
- Não funciona, modem queimado, computadores precisando de atualização. A

sala foi reformada e a rede elétrica é nova;

- Não está funcionando por falta de equipamentos atualizados, situação precária;
- Está funcionando a internet. Computadores precisam ser substituídos, são muito antigos.

Algumas informações do referido documento revelam que os laboratórios carecem de manutenção, atualização das máquinas e dos softwares. Apesar de algumas escolas terem internet de qualidade alguns equipamentos são obsoletos e necessitam de assistência técnica. Existem escolas, que mesmo possuindo internet inviabiliza o seu uso devido à morosidade. Percebemos assim que , estamos longe de alcançarmos um nível satisfatório de uso das TICs, pois estamos presos ainda em questões básicas estrutural e orçamental que independem dos gestores e professores da escola pública.

4.2 Análise dos questionários aplicados aos gestores

Para constatar as informações provenientes da pesquisa documental, foi aplicado um questionário com cinco perguntas abertas e fechadas aos gestores de nove escolas, relacionadas à efetividade do uso dos laboratórios e com relação ao uso das novas tecnologias pelo professor de língua inglesa, no qual posteriormente, foram eleitas apenas três escolas para o estudo.

4.2.1 Efetividade do Uso dos Laboratórios

Para saber se o professor de língua inglesa busca se atualizar fazendo uso das tecnologias da informação e comunicação, questionamos se o professor faz busca no ambiente escolar para encontrar informações que possam enriquecer as aulas. 67% dos questionados responderam que sim, 22% responderam que não e 11% dos indagados não opinaram. Pela voz dos gestores, constatamos que o docente está buscando se aproximar dos recursos tecnológicos. Inferimos que as aulas destes, serão mais ricas e atualizadas. 67% é um número bastante significativo.

Ao serem questionados, os gestores acham que seria produtivo as aulas de língua inglesa com as tecnologias digitais. Um grande percentual, ou seja, 89% disseram que sim. Se o gestor tem consciência do benefício do uso das novas tecnologias digitais em sala de aula, por que, aqueles que poderiam liberar o acesso não permitem aos alunos usarem a internet nos espaços em que há conexão em rede, como na biblioteca, por exemplo? Ou será que devido à internet não ser de qualidade inviabiliza o acesso a um número maior de usuários?

Um dos aspectos detectado na pesquisa exploratória documental foi que havia o sucateamento das máquinas dos laboratórios de algumas escolas da rede estadual. Para confrontar essa informação, questionamos aos gestores se desde a implantação

do laboratório da sua escola, as máquinas foram substituídas, ou houve melhorias no laboratório. 45% dos indagados responderam que sim, 33% responderam que não e 22% não opinaram. Com esse percentual apresentado podemos observar que algumas escolas mesmo que precariamente são assistidas para que promovam a inclusão digital.

4.3 Análise das entrevistas aos professores e alunos

A partir da obtenção dos dados obtidos com os gestores realizamos a segunda fase da pesquisa, que seria o objeto maior de estudo, envolvendo os docentes e discentes da escola regular básica**.** Esta, aborda as opiniões dos professores e alunos. Foram eleitos três tópicos a saber: (a) identidade do professor e aluno enquanto usuários das TICs – nativo digital; (b) dificuldades com o uso das TICs; (c) uso das TICs no ambiente escolar.

4.3.1 Identidade do professor e aluno enquanto usuários das TICs – Nativo Digital

O professor como mediador do ensino-aprendizagem das aulas de língua inglesa precisa estar em sintonia com a sociedade digital que está conectada em redes, assegurando aos alunos a inclusão às TICs. Para sabermos se o professor tem condições de propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades para acessar os conhecimentos e informações da sociedade digital como apregoa a BNCC (2018) buscamos traçar o perfil da identidade do professor da escola básica com o seguinte questionamento: "Você se considera um nativo digital"?

Vejamos o fragmento abaixo com os seus posicionamentos:

Fragmento 1- narrativa oral e escrita Professor I *(registro em 07/05/2018)*

"[...] *faço uso do notebook e celular todos os dias quando tenho net, uso aplicativos como English town e Babel, para aperfeiçoar meu inglês, também uso facebook e WhatsApp para me comunicar com os amigos e familiares de uma forma mais rápida. Não me considero um nativo digital pois só uso ferramentas básicas como: editor de texto, Power point e aplicativos como Google doc, Google drive e Google map [...]".*

Professor II *(registro em 15/05 /2018)*

"[...]uso computador e tablete, navego na internet diariamente, uso o Google para pesquisas. Não participo de redes sociais nem mesmo WhatsApp 'não possuo celular' não me considero um nativo digital. Uso apenas ferramentas básicas como power point e editor de texto [...]".

Professor III *(registro em áudio em 29/06 /2018)*

"[...] considerando a época do meu nascimento e a era das tecnologias, eu não me considero um nativo digital, a forma como eu lido com as tecnologias pode me caracterizar como um emigrante digital, mas nativo, não".

Ao ser indagado, o professor I relatou que apesar de navegar na rede diariamente para se comunicar e fazer uso das ferramentas digitais e recorrer ao uso de aplicativos

para se aperfeiçoar na língua inglesa não se considera um nativo digital por usar apenas as ferramentas básicas: "[...] *Não me considero um nativo digital pois só uso ferramentas básicas como: editor de texto, Power point e aplicativos como Google doc., Google drive e Google map [...].*"

Na voz do professor fica claro que não podemos estar alheio a toda essa tecnologia que nos é oferecida. Comunicar via celular por Whats App já é um hábito da grande maioria da população brasileira. Trazer a tecnologia em benefício do fazer docente é uma consequência natural, como ele afirma *"[...]uso aplicativos como English Town e Babel, para aperfeiçoar meu inglês".*

O depoimento do professor II converge com o posicionamento do professor I. Ele usa as ferramentas digitais, navega na internet e faz pesquisas embora não participe de redes sociais: "*[...] uso computador e tablete, navego na internet diariamente, uso o Google para pesquisas não participo de redes sociais nem mesmo WhatsApp, 'não possuo celular'[...]".* O professor II demostra resistência em usar as novas tecnologias, pois se abstém de participar de redes sociais, e fazer uso do celular que faz parte do cotidiano.

A voz do professor III vai em consonância com os professores anteriores, não se considera um nativo digital por ter nascido em uma época antes dessa efervescência tecnológica, mas se considera um emigrante digital como diz: "*[...] considerando a* época *do meu nascimento e a era das tecnologias, eu não me considero um nativo digital, a forma como eu lido com as tecnologias pode me caracterizar como um imigrante digital, mas nativo, não".*

A faixa etária dos participantes de 34 anos á 55 anos nos revela que eles não se consideram nativos digitais, pois essa virada tecnológica ocorreu em meados da década de mil novecentos e noventa. Podem ser considerados imigrantes digitais pela capacidade de adaptação do uso dessas novas tecnologias no seu dia a dia.

A fala do aluno II contrapõe a dos professores, que sendo de uma outra geração, considera - se um nativo digital, por usar as novas mídias e tecnologias efetivamente e estar conectado em rede: *"[...] navego diariamente na internet, uso o celular para isso, participo de redes sociais como o facebook, Instagram, twiter e me considero nativo digital".*

Percebemos assim que outros fatores influenciam, é mais uma questão identitária, uma atitude que se assume. Podemos usar os recursos tecnológicos, como o celular, por exemplo, mas não desenvolver habilidades para interagir discursivamente de maneira produtiva - saber usar um tutorial, usar hipertextos, participar de fóruns virtuais etc.

4.3.2 Uso das TICs no ambiente escolar

Os documentos oficiais como a BNCC (2018) e UNESCO (2009) defendem que se propiciem aos educandos o acesso a espaços culturais digitais para que se tornem cidadãos criativos e autônomos com possibilidades que tenham acesso ao mercado de

trabalho. Nesse sentido, buscamos detectar como ocorre o uso das TICs na sala de aula. Vejamos o que desvela o seguinte fragmento:

Fragmento 3 – (registro oral e escrito)

Professor I (*registro escrito em 07/05/2018)*

"[...] na sala de aula complemento minhas aulas com músicas, filmes, pequenas produções, encenação de pequenos diálogos. Faço busca de materiais na internet para enriquecer minhas aulas de inglês, tais como; pronúncias, gírias novas expressões idiomáticas e aprofundamento na língua inglesa. Uso o WhatsApp é *para que os alunos tenham a oportunidade de se comunicarem em inglês por meio do grupo da escola, o facebook é outro recurso onde eles podem ter acesso a diversas páginas em inglês que irá ajudar os mesmos na compreensão, vocabulário e listening."*

Professor II - *registro escrito (15/05/2018)*

"[...]Geralmente uso vídeos e CD de músicas juntamente com o livro didático para complementar a aulas de língua inglesa".

Professor III- (*registro oral em 29/06/2018)*

"[...] *agora o que eu estou fazendo é, permitir que os alunos usem o próprio celular quando é necessário para fazer uma pesquisa, quando faço uso desse recurso, faço com tempo limitado para evitar a dispersão do aluno. Quando é direcionado para aquela pesquisa, geralmente uma coisa rápida, funciona, mas a maioria das vezes se não for bem orientado vai dispersar com certeza. Por mais que você oriente, o aluno não tem maturidade*."

Para que o ensino da língua inglesa se torne real e instigante para o educando, o professor deve se arriscar buscar alternativas metodológicas. A fala do professor I aponta que há uma preocupação nesse sentido: "[...] *faço busca de materiais na internet para enriquecer minhas aulas de inglês, tais como; pronúncias, gírias novas, expressões idiomáticas e aprofundamento na língua inglesa"*. Anteriormente, o professor tinha apenas o livro texto como suporte pedagógico, com as ferramentas tecnológicas e o acesso à Internet 2.0, ele tem ajuda em tempo real e pode interagir nas práticas discursivas na língua alvo de maneira satisfatória, consolidando novos saberes.

Para atender os anseios do alunado, o professor I busca outras vias para propiciar a inclusão digital em suas aulas e justifica: "*[...] uso o WhatsApp é para que os alunos tenham a oportunidade de se comunicarem em inglês por meio do grupo da escola*". Percebemos desse modo que o professor não está alheio a essas transformações tecnológicas, pois não se rende as adversidades do ambiente escolar - falta de recursos e conectividade virtual. A fala do professor III está em consonância com a narrativa do professor I, ao dizer que libera os alunos para o uso do celular de maneira restritiva: "[...] *agora o que eu estou fazendo é, permitir que os alunos usem o próprio celular quando é necessário para fazer uma pesquisa, quando faço uso desse recurso, faço com tempo limitado para evitar a dispersão do aluno".*

O professor que sabe usar e aproveitar novas experiências para construir uma atitude positiva para com o uso das TICs terá um diferencial em suas aulas e poderá ajudar a promover a inclusão digital de maneira responsiva e significativa. Por outro lado , tem aquele professor que apresenta uma certa resistência para se abrir ao novo e fica preso nas tramas de uma pedagogia tradicional, ancorando-se apenas no livro texto, apesar de usar recursos das novas mídias; como percebemos na fala do professor II: "[...] *"geralmente uso vídeos e CD de músicas juntamente com o livro didático para complementar a aulas de língua inglesa".*

As falas dos alunos demonstram o quão é imprescindível as TICs para fomentar o ensino- aprendizagem da língua inglesa como segue abaixo:

Fragmento 3 (registro oral nos meses 05 e 06 de 2018)

Aluno I

"[...] gostaria que o professor usasse os recursos tecnológicos para ajudar na aprendizagem pois ficaria mais fácil [...]".

Aluno: II

"[...] gostaria que nas aulas de inglês o professor usasse mais recursos tecnológico, pois com a tecnologia a gente presta mais atenção nas coisas."

Aluno: III

"[...] gostaria que nas aulas de língua inglesa o professor usasse recursos tecnológicos porque hoje nós estamos na era da tecnologia, então isso passa a ser uma necessidade para os dias de hoje. Com recursos avançados os alunos avançam juntos.

Os alunos nas práticas sociais em casa, no lazer estão submersos nessas linguagens multimodais – recorrem a imagens, sons, áudio, que são estimulantes. Eles já gravam e editam vídeos nos celulares, usam aplicativos de redes sociais. Desse modo, por já estarem familiarizados nesse mundo tecnológico é que têm essa atitude positiva para com as TICs e acreditam que elas podem enriquecer e facilitar o aprendizado na língua alvo. O professor então deve aproveitar essa visão do aluno para desenvolver práticas letradas na língua alvo que favoreçam a aquisição de novas habilidades no uso das TICs para que posteriormente possam usá-las fora do espaço escolar.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da web 2.0 vivenciamos práticas letradas em ambientes virtuais. A escola como principal agência de letramento necessita acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas. O estudo aqui apresentado através de uma pesquisa quali-quantitativa revelou que a educação na rede pública do ensino básico ainda tem uma longa trajetória a ser percorrida no que diz respeito a inclusão digital. Um dos aspectos revelados é que os laboratórios de informática das escolas alvo da pesquisa carecem de atualização, de renovação dos computadores. Com relação à conectividade em rede, apesar de algumas

escolas possuírem internet em suas dependências, como na biblioteca por exemplo, os alunos não têm acesso a esse espaço virtual de maneira plena.

Por outro lado, constatou-se que algumas escolas buscam propiciar a inclusão digital aos seus professores, fornecendo internet na sala dos professores. Isso já é um ganho para o ensino público, pois o professor tem a possibilidade de se atualizar e buscar novas metodologias e materiais para implementar as suas aulas, caso queira mais atualizado.

A pesquisa de campo revelou que os participantes - professor e aluno de língua inglesa da rede escola regular básica daquele contexto, independente da sua faixa etária, em sua maioria, não se considera nativo digital. Apesar de usarem as ferramentas tecnológicas no seu cotidiano e interagirem nas redes sociais. Inferimos assim que, a interação com as TICs está mais relacionada com atitude, com o querer aprender e arriscar-se ao novo. Essa geração que já nasceu fazendo uso de tabletes, *smarts phones* tem o perfil de nativos digital, mas dominar essas tecnologias, para interagir discursivamente de maneira produtiva requer orientação e uso contínuo para que essas práticas se naturalizem. Isso perpassa primeiramente em capacitação dos professores.

O estudo apontou que uma das dificuldades dos docentes em propiciar a inclusão digital no espaço escolar é a precariedade dos recursos tecnológicos oferecidos, além da distribuição e qualidade da internet. Apesar destes entraves, os professores pesquisados não se rendem e buscam alternativas para aproximarem os alunos do mundo digital informatizado. Eles usam os aparelhos celulares dos alunos para fazerem pesquisas e atividades escolares, envolvendo a língua alvo.

A escola para acompanhar essas mudanças tecnológicas tem que adotar políticas públicas efetivas para que de fato ocorra essas mudanças no ensino básico. Isso perpassa pela conscientização dos diferentes atores sociais – gestores e professores e alunos. Uma das formas de fomentar o uso das TICs, é fazer com que o curso de formação de professores das licenciaturas em letras português/Inglês da universidade pública debata os documentos oficiais tais como OCEM, (2006) , BNCC (2018) e o projeto da UNESCO (2009) que lida com as competências e diretrizes envolvendo as TICs e as teorias dos multiletramentos. A tomada de consciência desses documentos e teorias dos letramentos desde a graduação e o engajamento dos professores da rede básica nessas discussões poderá fortalecer os docentes para que se mobilizem e pressionem as autoridades responsáveis em efetivar a inclusão digital.

REFERÊNCIAS

ANJOS-SANTOS; Gamero; Gimenez. **Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio: Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. (53.1): 79-102, jan./jun.2014.

BARTON, D.; HAMILTON M. **Understanding Literacy as social practice. In BARTON, D. Local Literacies- reading and writing in a community**. London, New York: Routledge, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Languages, Códigos e Tecnologias. MEC.Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em basenacionalcomum.mec.gov.br/wp- content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf . Acesso em : 29 julho. 2018.

CASTELLS, M. (2005). **The network society: from knowledge to policy. In: Castells**, M.; Cardoso, G. (org.). The network society: from knowledge to policy. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, pp. 3-21. Disponível em: < http://www.umass.edu/digitalcenter/research/pdfs/JF_NetworkSociety.pdf> Acesso em: 03/02/2016.>

CRESWELL, John W.; Plano Clarck, Vicki. **Pesquisa de métodos mistos**. São Paulo Editora Penso, 2013.

DÖRNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistic**. Oxford University Press, 2015 GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa Social. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KALANTZIS M.; COPE, B. A pedagogy of Multiliteracies: learning by design . Palgrave Macmillan UK., 2016.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **The New Literacies: Everyday Practicies & Classeroom Learning**, second edition, (2006). Publishing Company, Open University Press. Berkshire England, SL6 2QL, UK.

LUKE, A.; FREEBODY, P. **Critical Literacy and the question of normativity: an introduction**. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice. Sydney: Allen &Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, 1997.pp1-8.

MATTOS, A.M.A. **Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico**. In; TAKAKI, N.H; MACIEL, R.F. (Org.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes, 2014.p. 171-191.

MILLS, Kathy A. **Literacy Theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses**. Canada: e-book, 2016.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.Acesso em: 29 Jul. 2018.

MOITA LOPES, L.P. (2005). **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, mimeo

MONTE MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. R. Let & Let. Uberlandia- MG v.26 n.2 p. 469-476 Jul. Dez. 2010.

Padrões de competência em TIC para professores (ICT-CST/UNESCO): Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf . Acesso em: 29 Julh.18

SNYDER, I. (2009). **Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais.** In: Araújo, J. C.; Dieb, M. (org.). Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, pp. 23-46.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Um panorama da fluência digital da informação**. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências em educação à distância. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

CAPÍTULO 7

O GÊNERO COMENTÁRIO DE FACEBOOK A FAVOR DO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Data de aceite: 01/04/2021

Thalyne Keila Menezes da Costa
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande, Paraíba
http://lattes.cnpq.br/9221731829361266
https://orcid.org/0000-0001-8769-8031

Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande, Paraíba
http://lattes.cnpq.br/0044907035446244
http://orcid.org/0000-0001-6667-2385

RESUMO: As redes sociais podem ser utilizadas como finalidade pedagógica complementar à sala de aula, por ser dinâmicas, atrativas e motivadoras do ensino, com vistas a acrescentar informações aos conteúdos formais. O Facebook, embora não tenha surgido com propósitos educacionais, é um instrumento enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem, pois os espaços disponibilizados apresentam possibilidades de reflexão, socialização, interação e comunicação (MORAES, 2011). Tal constatação é o cerne deste trabalho que, norteado pela influência dos ambientes virtuais na sociedade, objetiva-se em descrever o gênero comentário de Facebook como recurso complementar para o ensino. Metodologicamente situamos o estudo em um viés descritivo-interpretativista, que tem como corpus prints de comentários de estudantes em aulas de Língua Portuguesa, em uma prática realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, em que professora-pesquisadora e alunos colaboradores estiveram inseridos. Dessa forma, este estudo é parte de uma pesquisa de pós-graduação concluída no primeiro semestre de 2019, que considera-se as capacidades de linguagem em um contexto de produção, inspiradas nas teorias de Marcuschi (2007), Koch e Elias (2004) e Ribeiro (2007), o comentário de Facebook é visto como uma estrutura que permite reflexões sobre uma vasta dinamicidade temática (KOCHE, 2010) e o Facebook, com finalidade pedagógica, como uma plataforma de comunicação rica em informações, que pode ser capaz de ocasionar maior envolvimento dos aprendizes (MATTAR, 2013). O trabalho busca responder: qual(is) contribuição(ões) o gênero comentário de Facebook oferece(m) para o ensino? A era digital nos mostra a necessidade de educar o cidadão oportunizando uma formação integral, em uma convivência harmoniosa e saudável entre as vidas virtual, das redes sociais, e escolar, duas dimensões que são integradoras para a construção social e cultural do sujeito contemporâneo. A pesquisa aponta para uma necessidade de objetivos e conteúdos bem delineados no planejar de forma contínua, no decorrer do processo, aonde deve reverberar a ação de um docente crítico-reflexivo nos moldes de um paradigma emergente (LOPES, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gênero Comentário. Facebook.

THE GENDER FACEBOOK COMMENT IN FAVOR OF ARGUMENTATION TEACHING

ABSTRACT: Social networks can be used as

a pedagogical purpose to complement the classroom, as they are dynamic, attractive and motivating teaching, with a view to adding information to formal content. Facebook, although it did not appear for educational purposes, is an enriching tool in the teaching and learning process, as the spaces available present possibilities for reflection, socialization, interaction and communication (MORAES, 2011). This finding is at the heart of this work, which, guided by the influence of virtual environments in society, aims to describe the Facebook commentary genre as a complementary resource for teaching. Methodologically, we placed the study in a descriptive-interpretative bias, which has as corpus prints of student comments in Portuguese language classes, in a practice carried out at the Federal Institute of Education Science and Technology of Paraíba, where teacher-researcher and collaborating students were inserted. Thus, this study is part of a postgraduate research concluded in the first semester of 2019, which considers language skills in a production context, inspired by the theories of Marcuschi (2007), Koch and Elias (2004) and Ribeiro (2007), the Facebook comment is seen as a structure that allows reflections on a vast thematic dynamics (KOCHE, 2010) and Facebook, with pedagogical purpose, as a communication platform rich in information, which may be able to cause greater involvement of apprentices (MATTAR, 2013). The work seeks to answer: what contribution (s) does the Facebook comment genre offer (s) for teaching? The digital age shows us the need to educate the citizen by providing an integral education, in a harmonious and healthy coexistence between virtual, social networks, and school life, two dimensions that are integral to the social and cultural construction of the contemporary subject. The research points to a need for well-defined objectives and content in planning continuously, throughout the process, where the action of a critical-reflective teacher should resonate along the lines of an emerging paradigm (LOPES, 2013).
KEYWORDS: Teaching. Gender Comment. Facebook.

1 I INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação apontam caminhos de práticas escolares que podem ter sintonia com práticas digitais, pois há a necessidade de se sustentar um ensino vinculado de um contexto tecnológico e suas facilidades: telefonia móvel, aplicativos, sites de buscas, redes sociais, etc. Dessa maneira, observa-se que a participação de alunos/usuários em redes sociais, com posicionamentos e postagens, podem ser redimensionadas e produzir diálogos produtivos relativos ao aprofundamento de disciplinas em contexto escolar, complementando o ensino presencial.

O professor de Língua Portuguesa, por sua vez, pode adaptar os conteúdos de leitura e de escrita em uma prática docente em que o aluno seja melhor incluído, pois diante do paradigma emergente “o conhecimento torna-se dinâmico em um processo constantemente sujeito a mudança, reorganização e renovação dos saberes” (COSTA JÚNIOR e ARAÚJO, 2017, p. 190).

No entanto, acreditamos que o principal desafio para nós, estudiosos da linguagem, é entendermos e investigarmos além dos diversos ambientes de produção e interação, pois são os impactos desses espaços que influenciam as ações dos sujeitos nas práticas

escolares, como também dos objetos que se destinam ao ensino-aprendizagem.

Incluir as TIC em conteúdos escolares através de uma prática inserida do paradigma emergente, trata-se da exploração de uma relação viva e inesperada com atividades que contemplem a dimensão da sala de aula e de um ambiente virtual, exigindo no planejamento e na execução um posicionamento reflexivo do professor, por se tratar de uma proposta dinâmica e de sedução aos alunos a cada postagem, pois supõe-se e espera-se a participação de todos os envolvidos, que gostando, detestando ou mantendo-se neutro já estarão sendo afetados pela leitura das postagens e de comentários dos colegas.

Tendo em vista as considerações feitas, norteamos nossa pesquisa de acordo com a questão: Qual(is) contribuição(ões) o gênero comentário de Facebook oferece(m) para o ensino? Para responder ao questionamento, tem-se como objetivo descrever o gênero comentário de Facebook como recurso complementar para o ensino.

Para isso, metodologicamente situamos o estudo em um viés descritivo-interpretativista, que tem como corpus uma amostra de *prints* de comentários de estudantes em aulas de Língua Portuguesa, em uma prática realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em que professora e alunos colaboradores estiveram inseridos em um grupo fechado do Facebook, destinado para este estudo[1].

Com este estudo, pretende-se corroborar para a construção de uma sala de aula mediada pelas ferramentas digitais. Pois a sociedade contemporânea exige a inserção de uma dinâmica de ensino inovadora e tecnológica, utilizando-se de gêneros multimodais, essenciais à integração de novas práticas.

Teoricamente, filiamo-nos aos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que nos propomos a investigar a prática de uso da linguagem na práxis humana (MOITA LOPES, 2015). Nesse sentido, reiteramos a relevância desse estudo devido a potencialidade do ensino da linguagem através de gêneros, como também dos ambientes virtuais ocuparem o lugar de complementaridade, no papel de aprendizagem colaborativa, além de conferir um caráter de modernização no ensino de Língua Portuguesa.

Este artigo está dividido em três partes: a) fundamentação teórica, aborda a perspectiva do gênero comentário e do *Facebook* enquanto ferramenta pedagógica; b) metodologia: refere-se a natureza, tipo da pesquisa e contexto de geração dos dados; c) análise: apresenta-se uma postagem e comentários de alunos colaboradores. Além desta introdução, o estudo também apresenta resumo e referências.

---

1 O presente artigo é um esboço de uma pesquisa de dissertação que se insere nos objetos de investigação do projeto Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns), sob registro no Comitê de Ética nº 94344318.6.0000.5182, desenvolvido sob a coordenação dos professores doutores Williany Miranda da Silva e Edmilson Luiz Rafael (POSLE/UFCG/2018-2022). Seu objetivo mais amplo é investigar a constituição de língua/linguagem como objeto de ensino, como conhecimento de formação de professores e como conhecimento na Educação Básica, em seus aspectos relacionados à leitura e à produção linguística, em diversos contextos de práticas de formação e de ensino formal.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas práticas sociais de leitura e produção de textos, diante da variedade de esferas tecnológicas envolvidas na contemporaneidade, exige-se dos sujeitos uma maior habilidade aplicada à multiplicidade de materiais escritos. Com os avanços tecnológicos da comunicação e da informação, a massificação da internet ampliou os espaços de leitura e escrita, ao criar potencialidades sem custo e de fácil operacionalização, que vão desde à digitalização e escaneamento de palavras à reprodução de imagens e de sons com vistas a conseguir a adesão de leitores.

Marcushi (2010) afirma que todas as formas de ler e escrever são apenas novas possibilidades que surgiram para algo que já se fez na história das interfaces de apreciação de um texto. O ser humano do século XXI está num ciclo inteligente, pois o ledor, ao reconhecer características, deduzir e empregar outras ideias, estará manipulando novas formas de linguagem que ampliam o conhecimento prévio num universo que jamais será fechado.

No processo de ensino e aprendizagem perpassado pela internet e seus recursos da Web 2.0, o meio virtual estimula a aprendizagem devido a dinamicidade nas participações, nas confrontações de ideias e nas constantes mudanças/atualizações que apresentam rapidez ao acesso de informações e flexibilidade linguística.

Trata-se de uma época caracterizada pela cultura eletrônica e pela estrutura hipertextual que reúne informações verbais e sonoras, permite uma leitura completamente singular e multissemiótica. Além de possibilitar o acesso rápido a uma infinidade de gêneros, na qual o leitor pode interagir através de um comentário, como também saltar de um texto a outro através de itens de informação que não são ligados linearmente e possibilita o acesso a outras redes que transitam na internet, de acordo com as escolhas de leitura e de produção de texto.

Os sites, redes sociais etc. oferecem ferramentas que na educação podem ser complementares e colaborativas, por apresentarem novas práticas ao reconhecer nos ambientes virtuais características do velho texto. Portanto, os usuários exploram os gêneros reconfigurados. Além de desenvolver as capacidades de linguagem, a mediação no âmbito digital pode contribuir para a ampliação de capacidades reflexivas, por conduzir o discente a procurar adequar suas ações às situações de uso, incluindo o domínio da tecnologia e da linguagem, suas funções e funcionalidades, uma vez que eles são constantemente influenciados pelos processos de transformações sociais e tecnológicas e cabe a escola direcioná-los para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita diversificadas.

Diante do exposto, observa-se que a rede social *Facebook* (FB), embora não tenha surgido com finalidade pedagógica, oferece ao ensino espaços que apresentam possibilidades de socialização, interação e comunicação, tais como: a facilidade de criação e administração de grupos; ferramentas de utilização descomplicadas para a utilização;

trocas de mensagens e possibilidade de bate-papo que permitem a inclusão de conteúdos externos, que podem completar conteúdos e discussões escolares.

Dessa forma, ao reconhecer a comunicação como um ato social, pode-se eleger que as redes sociais são instrumentos potenciais e enriquecedores no processo de ensino e aprendizagem.

> As redes sociais são espaços destinados a organização de grupos por interesses, criam e potencializam as redes de conhecimento e aprendizagem colaborativa, e o mais incrível é a diversidade de ideias e pessoas envolvidas. E isso em educação faz a diferença. (MORAES, 2011, p. 14)

Nesse sentido, podemos perceber que a utilização do FB se caracteriza como meio de aprendizagem que contempla a autenticidade, pois oferece a oportunidade aos alunos de fazer escolhas e refletirem sobre seus aprendizados, tanto individual, coletivamente e socialmente.

Silva (2017) reflete que a diversidade de textos e práticas de leituras que circulam em redes sociais são rapidamente visualizadas, curtidas e compartilhadas por milhares de internautas. Essas práticas tratam do funcionamento da linguagem em situações reais de interação social que, ao sinalizar a necessidade fundamental para a formação da cidadania, deve considerar a veiculação de conteúdos que o sujeito faz na e fora da sala de aula.

Acreditamos que o FB é um espaço fértil para os professores estimularem práticas de leitura e de escrita, bem como as integrarem ao contexto de escolarização destas mesmas práticas. Com finalidade pedagógica, essa rede social pode acrescentar aprendizados escolarizados e significativos, a fim de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos no decorrer do processo de ensino.

Neste estudo, observa-se que o “comentário” assume o estatuto de gênero, pois segundo Koche:

> O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas (KOCHE, 2010, p. 53)

Para a autora, trata-se de uma estrutura que permite reflexões sobre uma vasta dinamicidade temática e constitui-se a partir de aspectos como: apresentação, em se tratando da contextualização do objeto a ser comentado; descrição, no que diz respeito à demonstração do objeto analisado e de suas partes; e, por fim, avaliação, em que se critica o que é mais significativo no objeto analisado, de modo progressivo e consistente.

Koche (2010) e Marcuschi (2007) convergem ao afirmarem que os gêneros são formas dinâmicas e livres. No caso do gênero comentário virtual, para esse se manter na rede, dependerá das intenções do administrador da postagem em achar adequado ou não o comentário do leitor participativo.

A utilização desse gênero apresenta grande facilidade no sentido de escrever, não requerendo grande nível de letramento digital, pois permite a atualização constante de informações, seja para editar algo escrito ou excluir a participação. Além de ser um espaço atrativo que incentiva a reflexão, não apenas pela leitura da postagem e do próprio comentário, mas também pela interação de outros leitores comentadores que podem complementar, acrescentar novas informações e discordar da postagem ou de comentário de outra(s) pessoa(s).

Em alguns casos, os comentários assumem um lugar de maior destaque em detrimento da notícia postada. É na interação e reação dos comentadores que o *post* ganha vigor e a atribuição de "viral", em referência à propagação promovida pela ideia, podendo ser reproduzida e assumir uma visibilidade nem sempre pretendida inicialmente.

Portanto, observamos que o gênero comentário no FB é uma nova relação com a escrita advinda das explorações criativas e engenhosas dos ambientes virtuais. Para Marcuschi (2010, p. 77), a escrita em ambiente virtual alcança uma repercussão interessante dada a relação que se estabelece com usos já existentes, constituindo um novo formato de escrita em uma relação mais íntima com a oralidade.

Predominantemente no contexto digital, o comentário é considerado um gênero por cumprir uma função de reiterar a interação entre os sujeitos, retroalimentando o diálogo com inúmeras formas de manifestações: linguísticas, imagéticas ou sonoras (multimodais).

Esses atributos e funcionamento consolidam as entidades comunicativas. Dessa forma, a transposição do comentário oral para o escrito é marcada pela questão da intertextualidade intergêneros, por evidenciar o posicionamento do leitor a respeito do conteúdo com marcas orais de um simples ou complexo comentário.

Tem como características a presença da heterogeneidade tipológica, por ser vinculado em uma página virtual o posicionamento pessoal do leitor e perpassar para várias pessoas, e a fofoca, que é originada por um comentário oral dito a um ou vários conhecidos que acabam por repassar a informação para outras pessoas.

Ao analisarmos os elementos que caracterizam o comentário virtual, verificamos a aproximação desse com a carta do leitor. Ambos os gêneros originam-se após a leitura de um texto, em que o leitor tem o interesse de expressar o seu posicionamento a respeito do material lido com a intenção de divulgar as próprias constatações. No entanto, a carta do leitor está para uma veiculação em uma revista ou jornal (impresso ou virtual), enquanto o comentário no FB pode ser postado – cabe ao dono da postagem manter ou rejeitar o conteúdo.

Além desse aspecto comparativo, nota-se que o comentário ganhou nova roupagem após o avanço das TIC, que trouxe consequências significativas às práticas de comunicação social, refletindo positivamente na cultura. Segundo Ribeiro (2007):

> Em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com trocas de ideias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e

> após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. (RIBEIRO, 2007, p. 111)

A autora defende que o pensamento escrito pode carregar mais significado e correlação com o pensamento do emissor do que o diálogo verbal presencial, pois o diálogo interno é a base da abstração reflexiva e, ao escrever, o emissor tem oportunidades ampliadas de meditar e contemplar as ideias produzidas.

Estando a figura do mediador ausente, os interesses individuais são ajustados devido à diversidade de opções oferecidas pelo FB para interação, por dar a liberdade de escolha, tanto dos comentários através de reações quanto de outros comentários que explicitam os posicionamentos de outros leitores.

O usuário que possui conta no FB, diante das inúmeras formas de participação em uma postagem, possui como ferramenta de interação o comentário, que qualificamos neste estudo como um espaço destinado a reflexões sobre determinada temática e/ou reações.

Estas manifestações por reações podem aparecer pela atualização de figurinhas ou *emoticons*, que permite uma interação dinâmica, por ser a representação de sentimentos humanos e visam a exibição de um contexto oral de produção, como o que ocorre em encontros entre amigos, pois as pessoas se cumprimentam, trocam apertos de mãos, abraços, beijos, dão risadas e transparecem a surpresa, satisfação ou decepção com algo.

No espaço destinado ao comentário, em função de práticas de leitura e de escrita em ambiente virtual, o usuário pode: expor um texto de autoria própria, ou de um outro, de autoria alheia; inserir *memes*[2], fotografias, *links* de textos ou de músicas; enfim, as formas de expressão para designar uma ideia são variadas e surpreendentes.

Além dos conteúdos citados que podem ser inseridos como comentário, o sistema também permite que o leitor/comentador interaja no comentário de outro usuário pelas mesmas exposições já citadas e oferece a utilização de mais *emoticons* que são "a ausência das expressões faciais e dos elementos paralinguísticos" (PAIVA, 2016, p. 68).

Enquanto um gênero em funcionamento, o comentário é caracterizado como um espaço destinado ao debate de temas de interesse comum, exposição de pensamento do leitor, disseminação de informações sobre o tema da postagem que o leitor comentador tem conhecimento através de outras redes sociais, *sites* e leituras.

Dessa forma, o aluno navegante desse espaço tem o livre-arbítrio para concordar ou não com o posicionamento de outras pessoas, como também, ao ler outros posicionamentos, poderá ganhar mais fôlego para argumentar as próprias ideias.

Nessa perspectiva, o aprendizado do leitor comentador pode ser significativo, pois corresponde ao conhecimento aplicado que direciona o aprendiz para as necessidades e

---

2 *Memes*: termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro The Selfish Gene, O Gene Egoísta, (lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais, como livros. Nos ambientes virtuais é utilizado para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difunde através da *web* rapidamente. O *Meme* pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem, entre outros.

desejos, o que equivale a um processo de mudança e crescimento pessoal que é nítido nos ambientes não formais e nas mediações eletrônicas, nas quais a utilização do comentário como ferramenta educativa é eficaz para o processo de desenvolvimento do aluno e impulsiona a escrita do pensamento reflexivo, crítico e argumentativo.

Com base nessas considerações diante do gênero comentário e na possibilidade de integração do ambiente virtual FB na sala de aula, vejamos a seguir o tópico que discorre sobre a caracterização da pesquisa.

3 I METODOLOGIA

Ao apontarmos o caráter subjetivista da ciência, mediante a participação, observação e experiência em que estamos inseridos no século XXI, observamos que a complexidade, instabilidade e intersubjetividade, praticadas por seres humanos heterogêneos, estão relacionadas aos ambientes virtuais que se (re)criam constantemente. Pois o pensamento complexo integra sujeito e objeto, complementando e dialogando.

Diante desse terreno instável e da postura de pesquisadores que se propõe a estudar os fenômenos on-line em complemento a sala de aula, o método qualitativo possibilita estudar um fragmento recortado da realidade, tendo em mente a complexidade envolvida, que busca observar e registrar; contribuindo com a reflexão de uma prática pedagógica "para o avanço e a consolidação de uma cultura sólida de investigação" (SIQUEIRA, 2014, p. 31), a fim de que se estabeleça considerações, apresente resultados e forneça para a comunidade científica e escolar contribuições concretas para o processo educacional.

Trata-se de uma concepção que apresenta flexibilidade, pois o pesquisador se adapta facilmente as etapas do desenvolvimento do objeto da pesquisa e tem a possibilidade de combinar diferentes técnicas de coleta de dados. Diante da complexidade do método qualitativo, assumimos o desenvolvimento descritivo-interpretativista, pois analisaremos comentários de alunos em um grupo fechado do FB.

Dessa forma, busca-se analisar um fenômeno que tenha uma relação de causa e efeito, além de considerar os resultados obtidos como verdade absoluta (SANTANA e SOBRINHO, 2007), pois o evento a ser estudado se resulta da aplicação de significados que o pesquisador atribuiu ao evento, formado pelo modo que as duas partes se interagem.

Para tanto, este artigo traz uma singela constatação observada em uma pesquisa de mestrado[3], que teve como contexto de geração de dados a aplicação de uma SAD, realizada entre dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), com alunos de segunda série integrado aos cursos técnicos de Petróleo & Gás e Informática, em um período correspondente ao quarto bimestre.

Diante dessa prática, esboçamos o contexto da pesquisa: o ambiente físico e o virtual, que envolvem o contexto da sala de aula e o grupo do *Facebook*, criado com

3 Dissertação defendida em maio/2019, intitulada Atividades de leitura e escrita no ambiente virtual *facebook*: refletindo sobre uma experiência de ensino. Disponível em: http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2019#Maio

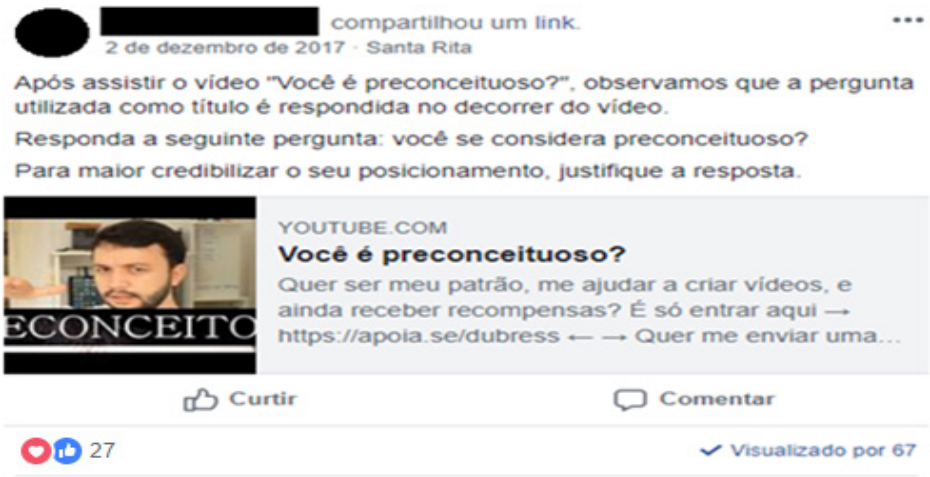
finalidade pedagógica; como também os sujeitos envolvidos na pesquisa, os aprendizes e a professora.

A fim de respondermos ao questionamento “Qual(is) contribuição(ões) o gênero comentário de Facebook oferece(m) para o ensino?”, no próximo tópico será exposto uma postagem e dois significativos comentários de alunos. Ambos representam a recorrência da influência das aulas de leitura, em ambiente presencial e virtual, diante das ações das aulas de leitura no processo de desenvolvimento da temática “preconceito”. Observemos o próximo tópico.

4 | ANÁLISE

Para o encadeamento das aulas de leitura situadas pela temática “preconceito”, utilizou-se como complemento para subsidiar esse processo um grupo fechado no FB, intitulado “Projeto de Leitura e escrita”. No tocante as aulas de leitura, apresentamos neste tópico um texto, que conduziu os discentes na discussão do tema.

Para articular o ambiente da sala de aula com o grupo do FB, foram realizadas algumas tarefas com estratégias metodológicas envolvendo práticas orais e interpretativas sobre a temática, como a atividade de interpretação de texto, realizada a partir da postagem do vídeo “Você é preconceituoso?”, que evidencia a articulação entre os ambientes, pois a professora expôs o vídeo em sala de aula e depois postou no ambiente virtual. Vejamos a Figura 01:



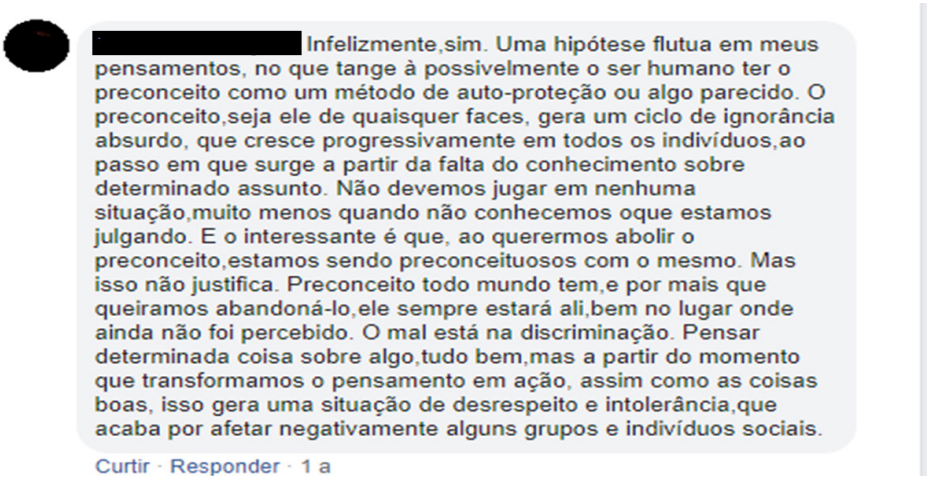
Na Figura 01, é possível notarmos nessa imagem que 67 alunos, de um total de 71, visualizaram a *atualização de status*. Também se constata que 27 alunos reagiram, sendo 25 com a reação “curti” e 2 com “amei”, e 43 alunos participaram através de comentários.

Nessa atividade, a docente partiu da leitura do vídeo “Você é preconceituoso?”, de Eduardo Bressanim, para refletir sobre pensamentos e atitudes que não consideramos preconceituosos no cotidiano, mas que são. Junto a postagem do vídeo, no grupo virtual e em sala de aula, a professora utilizou o título do material para interrogar aos alunos se eles se consideravam pessoas preconceituosas. O movimento de expor o material, em sala de aula, e, em seguida, postar no grupo, funcionou como motivação central nas demais aulas.

Destaca-se, portanto, a interrelação entre o presencial e o digital no eixo da leitura, em que a docente mantém a articulação dos ambientes e espera a contribuição dos alunos em extensão às discussões realizadas em sala de aula sobre a temática, priorizando a funcionalidade nas situações sociocomunicativas através do gênero (MARCUSCHI, 2007), sendo o gênero comentário primordial para a interação.

Com essa postagem que a professora realizou no FB, a partir da leitura do post (Figura 01), os alunos foram instigados a interagirem, seja com a própria postagem que teve como título uma pergunta instigadora aos adolescentes, ou com os comentários dos outros participantes, que expressavam seus posicionamentos.

Nas produções de comentários dos alunos há vasta evidência do reflexo de aulas de leitura. Para tanto, vejamos as próximas imagens, que são exemplos de comentários encontrados nessa postagem. Observemos o comentador 01:


[redacted] Infelizmente,sim. Uma hipótese flutua em meus pensamentos, no que tange à possivelmente o ser humano ter o preconceito como um método de auto-proteção ou algo parecido. O preconceito,seja ele de quaisquer faces, gera um ciclo de ignorância absurdo, que cresce progressivamente em todos os indivíduos,ao passo em que surge a partir da falta do conhecimento sobre determinado assunto. Não devemos jugar em nenhuma situação,muito menos quando não conhecemos oque estamos julgando. E o interessante é que, ao querermos abolir o preconceito,estamos sendo preconceituosos com o mesmo. Mas isso não justifica. Preconceito todo mundo tem,e por mais que queiramos abandoná-lo,ele sempre estará ali,bem no lugar onde ainda não foi percebido. O mal está na discriminação. Pensar determinada coisa sobre algo,tudo bem,mas a partir do momento que transformamos o pensamento em ação, assim como as coisas boas, isso gera uma situação de desrespeito e intolerância,que acaba por afetar negativamente alguns grupos e indivíduos sociais.

Curtir · Responder · 1 a

Figura 02: comentário 01

Na Figura 02, observa-se que o Comentador 01 responde à pergunta que corresponde ao título da postagem, “Você é preconceituoso?”, ao afirmar que “infelizmente, sim”. No decorrer do comentário, o aprendiz acrescenta ideias relacionadas à temática da postagem, condizentes ao preconceito. Na imagem podemos observar a reflexão do aluno

que ao afirmar "Não devemos julgar em nenhuma situação, muito menos quando não conhecemos oque(sic) estamos julgando", mostra a reflexão ocasionada pela interpretação do vídeo. Para o Comentador 01, em alguns momentos, o ser humano quer abolir o preconceito, mas tem reações ainda preconceituosas. Nessa afirmação, observa-se que o aluno interpreta a mensagem que o vídeo expõe e enaltece com a reflexão de situações que tem conhecimento ou pode ter presenciado. Vejamos a próxima recorrência de interação, a partir da participação do comentário 02:

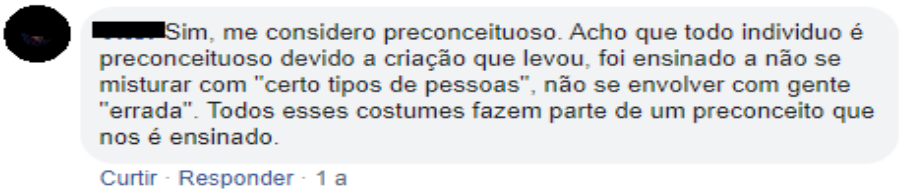


Figura 03: comentador 02

Na Figura 03, observa-se que o aluno se considera preconceituoso, atrelando essa reação aos próprios costumes e criação, pois escreve "Acho que todo indivíduo é preconceituoso devido a criação que levou, foi ensinado a não se misturar com 'certo (sic) tipos de pessoas', não se envolver com gente 'errada'". Dessa forma, nota-se que a aula de leitura resgata um processo histórico e presente na vida do Comentador 02, que atrela a interpretação que teve do post motivador (Figura 01) a alguns ensinamentos que teve no decorrer da formação familiar.

Através das postagens, a professora resgata a importância do processo de aquisição do conhecimento, oportuniza aos discentes exporem suas crenças e argumentos sobre as próprias atitudes e a até do ensinamento familiar, valorizando as experiências dos aprendizes inseridos em uma realidade revelada através de uma construção ativa, que relaciona as vivências fora do ambiente escolar em uma prática amparada pelo paradigma emergente (MORAES, 2007).

Portanto, constata-se que, para os Comentadores 01 e 02, as aulas sobre leitura foram favoráveis para a junção do conhecimento de mundo dos alunos, junto às discussões propiciadas pelos momentos desse eixo de ensino, sobre "preconceito", pois os aprendizes interpretam e empregam as ideias nas postagens, ampliando o conhecimento prévio em um universo que jamais será fechado (MARCUSCHI, 2010).

É importante observar que a ação da docente também está presente quando mobiliza os dois ambientes na prática escolar, em uma articulação que proporciona à escola o trabalho com uma ferramenta para o ensino que mostra-se motivadora e dinâmica. Ao expor o material no FB e motivar os voluntários a interpretarem e interagirem com a

produção de comentários no FB, a ação da professora era direcionada para a interação através da produção de comentários.

Assim, percebe-se que a articulação desenvolvida corresponde a um processo educacional essencial na contemporaneidade, pois o sentido do texto foi construído na relação existente entre o texto e os sujeitos. É nessa experiência de interação e troca de informações que o leitor tem uma atitude responsiva ativa (KOCH e ELIAS, 2013).

5 I CONCLUSÃO

O uso coerente e com fins educativos do FB é um caminho que pode ser trilhado pelos educadores por proporcionar mais diálogos sobre temáticas e práticas sociais do mundo digital, a fim de oportunizar a formação integral que se funde na construção social e cultural do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, o gênero comentário disponibiliza o aspecto de socialização e colaboração que, ao possibilitar livres interações sociais no grupo do FB, propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como a aprendizagem colaborativa (SOUZA, 2007). A diversidade de textos e práticas de leituras mobilizadas no ambiente virtual beneficia, por meio da leitura, todo o grupo.

Assim, a expansão da temática com a postagem de comentários que inserem novos textos, a partir de fotos e *links* direcionando a vídeos ou depoimentos, liga-se a informações já existentes, dando maior oportunidade de o aluno expandir suas leituras, construir seu pensamento e se posicionar, pois a ele foi ocasionado se familiarizar com a temática.

Nos comentários expostos, correspondentes à participação de dois comentadores voluntários, nota-se a progressão da reflexão e de ideias atribuída à temática “preconceito”. Assim, o gênero comentário oportuniza a exposição do pensamento do leitor, disseminação de informações sobre o tema da postagem, como também a socialização, interação, comunicação, autonomia como leitores e produtores das próprias ideias.

É um gênero fértil para estimular práticas de leitura e de escrita, a fim de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos no decorrer do processo de ensino. Percebe-se que os aprendizes/voluntários buscam participar de forma efetiva do ambiente digital na busca de informações. Incluir o FB na prática escolar gera motivação nos alunos e resulta em um ambiente que oferece resultados na aprendizagem, dando maior credibilidade aos docentes que queiram utilizá-lo em suas práticas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo; DIAS, Iky Anne. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: ARAÚJO, Júlio; Leffa, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 111-121.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** (Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. **Congresso Nacional. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]**. LDB Nacional [recurso eletrônico]: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.11 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015. (Tradução: Milton Camargo Mota).

COSTA JÚNIOR, José Veranildo; ARAÚJO, Denise Lino de. Paradigmas de Ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional. **Revista Letras Raras.** v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/799/465> (acesso: 11 dez 2017).

KOCHE, Vanilda Salton. Comentário. In____. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: ___. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 23-50.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-35.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MENEZES, Willian Augusto. In: LARA, Glaucia Muniz Proença (org). Lingua(gem), texto, discurso. v.1: **Entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. P.88-105.

MOARES, Maria Cândida. Em busca de um novo paradigma para a educação. In: **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. – 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.MORAN, J. M. MASETTO, M. T. e BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21 ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 7-72.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Refletindo a relação novo/velho no ensino de Português. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos.** Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 131-144.

SANTANA, Élcio Eduardo de Paula; SOBRINHO, Zaki Akel. **O interpretativismo, seus pressupostos e sua aplicação recente na pesquisa do comportamento do consumidor. Recife. 2007.** Disponível em: <www.anpad.org.br/admin/pdf/ENEPQ313.pdf>. Acesso em 25 Ago. 2018.

SILVA, Williany Miranda. Textos em Mídia Impressa e Digital: confrontando práticas de leitura e objetos de ensino para a formação de leitores proficientes. **Signum:** Estudos Linguísticos. v. 20, n. 1, DOI: 10.5433/2237, abr. 2017, p. 81-109.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM E PODER NAS OBRAS DE BAKHTIN E FOUCAULT

Data de aceite: 01/04/2021

Simone dos Santos França
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande -Mato Grosso do Sul
http://lattes.cnpq.br/2089787977059026

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões baseadas essencialmente nas abordagens teóricas de Bakhtin (1895 – 1975) e Foucault (1926 – 1984) sobre a questão da interação pela linguagem e das relações de poder. Buscou-se expor o contexto de suas vidas de maneira introdutória e algumas obras em que eles abordam a linguagem e os diversos modos de poder. O procedimento metodológico adotado é a pesquisa bibliográfica dos acontecimentos e concepções consideradas pelos autores em seu tempo, história e espaço. Ainda que os intelectuais tenham vivido e desenvolvido seus estudos em contextos políticos e culturais diferentes, e sendo distintas suas tradições filosóficas, procurou-se estabelecer um diálogo entre os dois na questão da linguagem e poder, pois é em torno destes eixos que hora os dois se aproximam hora afastam-se que este debate se fundamenta.
PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Poder. Mikhail Bakhtin. Michel Foucault.

THEORETICAL REFLECTIONS ON LANGUAGE AND POWER IN THE WORKS OF BAKHTIN AND FOUCAULT

ABSTRACT: The aim of this article is to present reflections based essentially on the theoretical approaches of Bakhtin (1895 - 1975) and Foucault (1926 - 1984) on the issue of interaction through language and power relations. We sought to expose the context of their lives in an introductory way and some works in which they address language and the different modes of power. The methodological procedure adopted is the bibliographic research of the events and concepts considered by the authors in their time, history and space. Although the intellectuals have lived and developed their studies in different political and cultural contexts, and their philosophical traditions are distinct, an attempt has been made to establish a dialogue between the two on the issue of language and power, as it is around these axes that the two hours they approach the hour they move away that this debate is based.
KEYWORDS: Language. Power. Mikhail Bakhtin. Michel Foucault.

1 I INTRODUÇÃO

Bakhtin se manteve envolvido com as teorias Marxistas no eixo da linguagem, já Foucault ultrapassou a fronteira do conhecimento, irrompeu rótulos, teorias, fazendo com que fosse impraticável enquadrar suas investigações. E ao ser contestada sua posição no campo das ideias, ele respondia: “Não me pergunte quem sou e não peça para

permanecer o mesmo" (FOUCAULT, 2008, p. 20).

Não tenho como pretensão neste trabalho indicar ou mostrar semelhanças ou diferenças nas obras dos autores, visto que se trata de uma reflexão na área da linguagem, discurso e representações de poder por meio dos estudos bakhtinianos e foucaultianos em respectivas obras, abordagens e demonstração da ação dos sujeitos no campo da linguagem. De forma que, estes dois teóricos trouxeram para as Ciências Humanas questionamentos acerca do signo, do saber, poder e das formações discursivas. Foucault com seu método arqueológico irreverente desconstruiu pontos de vistas e Bakhtin marxista levou para o âmbito da linguagem a discussão de que o signo é ideológico, localizando o homem no ponto central do processo de produção do signo que passa de neutro para ser movido pela arena humana de desejos, lutas, sonhos e medos. Ainda tratando de Bakhtin, ele desvincula a concepção de neutro da linguagem, já que os enunciados se constituem com as práticas humanas, assim, o processo enunciativo para ele só ocorre no âmbito da ideologia, ou seja, para haver um discurso é necessário acontecer as contradições no campo da história dos homens, assim, como dizer que a linguagem se dá na neutralidade, se ela é feita pelos homens, desta forma é conflituosa, modifica-se ao longo dos tempos, e se transforma perante a cada grupo.

Aproveito neste ponto introdutório para fazer uma breve explanação acerca da vida dos dois teóricos aqui apresentados: Michel Foucault ou, comumente conhecido como Foucault, um francês, nasceu em uma cidade de nome Poitiers, em 15 de outubro de 1926, e teve sua vida encerrada em 26 de junho de 1984, com 57 anos. Ele fazia parte de uma família muito conservadora de médicos, e quebrar com essa tradição lhe foi muito caro, ele concluiu o curso de história, estudou filosofia e também psicologia. Foucault sempre representou uma figura polêmica, por seu olhar crítico até mesmo de si. Devido as várias tentativas de suicidar-se, ficou próximo das teorias psicológicas e psiquiátricas produzindo mais tarde algumas obras sobre essa temática. Suas teorias e discussões se debruçam acerca do poder e a sociedade disciplinar. De forma que o filósofo permeia três técnicas autônomas, porém contínuas e agregadas: o discurso, o poder e a subjetivação. Para ele a luta contra a padronização de ideias e comportamentos era possível, mas não se desvincular das relações de poder.

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesmo período em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, que depois comporiam o Círculo de Bakhtin. Em vida, publicou poucos livros, se destacando "Problemas da Poética de Dostoiévski" (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (ainda que há traduções que as atribuem também a Bakhtin). Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970. E somente uma década mais tarde, ao Brasil, quando Bakhtin já havia morrido, em 1975, de inflamação aguda nos ossos.

2 | RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E PODER

A linguagem pode ser compreendida, por um viés, a partir de sua função na sociedade, ou seja, como um meio de comunicação através do qual mensagens/informações são construídas e repassadas; mas também se pode compreender a linguagem como a própria comunicação, que é constituída na sociedade, ou seja, reflete e refrata a própria sociedade.

Contudo a linguagem não é utilizada somente para transmitir informações, a saber, sua função referencial denotativa é apenas uma entre outras, tão ou mais significativas. Em relação aos muitos objetivos implícitos nas estratégias de um processo comunicativo está a intenção de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa, ou ainda, pensa ocupar numa determinada sociedade. As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos (GNERRE, 2003).

Desta forma, para compreender melhor de que modo poder e linguagem se relacionam, é necessário observar certos detalhes presentes desde as mais embrionárias reflexões linguísticas e comunicativas. O significado das palavras, seus usos e sua influência nas relações interpessoais protagonizam pesquisas e discussões há milênios na humanidade. No diálogo Crátilo, Platão abordou uma das questões originais nos estudos da linguagem: a relação entre a palavra e a coisa. Ainda que o texto não seja conclusivo, o personagem Sócrates evidenciou que tudo que existe foi nomeado por figuras míticas: os legisladores de cada língua. Para ele, os significados das coisas estavam nos próprios nomes, assim, a combinação de letras traduziria uma determinada essência.

Cerca de dois mil anos depois de Platão, Saussure (1995) distinguiu a linguagem em *langue* (um abstrato ideal) e *parole* (suas manifestações concretas) e expôs uma perspectiva divergente à do filósofo grego ao apontar que os signos linguísticos eram arbitrários. Para Saussure, não existia qualquer relação de sentido entre o 'significante' (conceito) e o 'significado' (imagem acústica). E devido a essa arbitrariedade, as variadas combinações de letras que formam qualquer palavra eram apenas associações confirmadas pelo consentimento coletivo, o que as tornaria sociais por natureza e explicaria sua relativa imutabilidade ao longo do tempo (SAUSSURE, 1995). Assim, a palavra social usada por Saussure para caracterizar a linguagem, serviu como impulso a tantos outros estudos que seguiram.

Bourdieu (1996) vai dizer que se pode conferir a linguagem uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade, isto porque estrutura a percepção que os agentes sociais têm do mundo, e como eles se relacionam. Assim, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: do lado objetivo, ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desigual, do lado subjetivo, ela está estruturada porque os esquemas de compreensão e de apreciação

susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e, sobretudo, os que estão sedimentados na linguagem, são produtos das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de força simbólica (BOURDIEU, 2004).

O discernimento de mundo pode então ser compreendido por meio da linguagem, e o contrário também, já que ela transporta visões de mundo como também é a própria expressão da pluralidade de olhares lançada pelos agentes sociais. A linguagem sempre esteve cercada de mecanismos de criação de identidade, diferenciação, controle, exclusão, inclusão. E mesmo praticamente inevitáveis em todo processo comunicativo, esses procedimentos acabam não sendo percebidos. Como uma das principais faculdades humanas, a linguagem forma parte do cotidiano de todos nós é vista com naturalidade, por isso, poucos são capazes de questioná-la, analisá-la e, identificar as estratégias escondidas nas entrelinhas. Assim, a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil (BAGNO, 2005).

Para efeito deste estudo aqui apresentado, disponho que externamente, linguagem e discurso aparentam ser fenômenos bem distantes das relações de poder. Com este artigo pretendo justamente desfazer essa não relação aparente. Haja vista, que em nosso cotidiano o poder se manifesta, assim como na relação pais e filhos, em textos jornalísticos, discursos científicos, entre outros. A linguagem e o poder percorrem o cotidiano e pouco nos damos conta disso. Assim, o caráter social da linguagem é evidente. Nas sociedades organizadas em classes sociais, ou seja, na qual as relações de poder estão instituídas, ela é perpassada pelo poder. E o que é poder? O poder é uma formação de relação social, uma relação social estabelecida, na qual se confrontam o dominante e o dominado.

As ligações entre poder e linguagem já foram estudadas por vários autores e demonstram uma preocupação com a questão cultural na sociedade moderna. De forma que a linguagem não é neutra e nem é superior as lutas sociais, mas, ao contrário, passa por estas lutas, é locução delas e faz parte nelas. Um grupo de teóricos contribuíram, de uma maneira ou de outra, para pretender as relações entre linguagem e poder, tal como Foucault (1996); Bakhtin (1999); e outros. Contudo, os aspectos envoltos no interior da relação linguagem e poder são vários e nem todos foram enfatizados. Assim, Foucault evidencia a questão da censura no discurso; Bakhtin examina a luta de classes em torno dos signos.

3 | FOUCAULT: SEU OLHAR SOBRE LINGUAGEM E PODER

Foucault diz em uma de suas citações mais evidentes que não devem esperar que ele permaneça sempre o mesmo. Da mesma forma a linguagem não permanece a mesma. Em sua obra Arqueologia do saber, a linguagem não é mais composta por hábitos mudos do pensamento nem uma memória fatal, que não se reconhece nem mesmo como

memória. É como discurso que a linguagem é mais soberana, porque nessa categoria ela não admite nenhum fundamento ou realidade externa ao seu campo de aparência; não divide com nenhuma outra entidade o seu solo. Se o pensamento de Foucault é uma filosofia da imanência, quem sabe uma certeza sustentada em arquivos, é preciso admitir que corresponde a uma imanência na linguagem, mais precisamente no discurso, e não em objetos, ou seja, estes dependem dos discursos que sobre eles são projetados. Se a linguagem não é dependente da subjetividade, também não é da objetividade, já que toda revelação reside no que é dito.

Arqueologia do Saber é o livro de Foucault que retrata a "evidência da linguagem efetiva" (FOUCAULT, 2008, p.124), e que estreia sua ruptura com a tradição filosófica – uma tradição de dualidade entre linguagem e discurso. Nesse livro, não há definição, um conceito ou mesmo uma experiência essencial de linguagem. Não existe uma maneira de adentrar a verdadeira linguagem, ao ser ela que encaminharia simplesmente a verdade de todas as outras coisas. Enquanto em algumas obras os estudos epistemológicos retornam à linguagem que mais profundamente os atravessa, em Foucault, a linguagem se submete a diferentes quadros, fazendo surgir múltiplas experiências: a do impensável, e a além dos quadros de pensamento que conhecemos. Não se escapa da linguagem, porém a implicamos, ao invés de nos surpreendermos com a revelação de sua mais profunda e hegemônica forma, com a configuração secundária que ela adquire de acordo com os aspectos históricos os quais foram organizados na história os espaços que acomodam os seres.

Nesse viés, não se pode afirmar que os trabalhos de Foucault apresentem uma só definição de linguagem, no entanto, a diferença com relação ao livro As palavras e as coisas é que, na multiplicidade de tratamentos, ele pressupõe que é possível outro modo de nomear o espaço fundamental onde os seres se articulam. Assim, o homossemantismo da linguagem e do espaço se perdem, de forma que se tem a linguagem e os espaços.

"Uma vez elidida a existência da linguagem, subsiste na representação apenas seu funcionamento: sua natureza e suas virtudes de discurso" (FOUCAULT, 1985, p. 112). Assim, desaplaudida a experiência primordial da linguagem, que é a de sua relação direta com os seres, que fazia com que ela nos precedesse, ela agora é concebida, por meio de seu funcionamento. É, enfim, assimilada como discurso. "Em última análise, poder-se-ia dizer que a linguagem clássica não existe. Mas que funciona: toda a sua existência assume lugar no papel representativo, a ele se limita com exatidão e acaba por nele esgotar-se" (FOUCAULT, 1985, p. 109).

Seu aporte teórico acerca das evidências discursivas deu passagem as suas investigações, levando-o a: "o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade" (FOUCAULT, 2008, p. 124). Surge, assim, a temática do poder, que, marcando também uma diferença com relação

à tradição do positivismo lógico, contraria de forma direta o critério estabelecido para a análise dos discursos até então.

É importante, saber a origem do vocábulo poder, que deriva do latim vulgar *potere*, em mudança ao latim clássico posse, que se dá pela contração de *potis* esse, "ser capaz"; "autoridade". Normalmente, a etimologia do termo poder exprimir ação, força, persuasão, controle, regulação etc. Conforme dicionário de filosofia, o termo poder, na ordem social, seja pelo indivíduo ou instituição, se concebe como "a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado (...)" (BLACKBURN, 1997, p. 301).

Os estudos arqueológicos de Foucault têm como base fundamental a questão do poder. O teórico se aventura na construção de uma arqueologia do saber por uma genealogia do poder, concebe uma reflexão em que pensa a condição de possibilidade de todo saber ter relações de poder que lhe tornam possíveis. Foucault apresenta que estas relações, impostas tanto por instituições, escolas, prisões, quartéis, são determinadas pela disciplina: "mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal" (FOUCAULT, 2008, p. 149). Assim, é pela disciplina que as relações de poder se fazem facilmente observáveis, já que é a partir dela que formam as ligações: quem oprime e quem é oprimido, mandante-mandatário, e quais outras as relações que exprimam comando e comandado.

O poder para Foucault controla, mas também produz efeitos de saber.

> Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...). Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1986, p. 182).

A ideias de Foucault podem ser divididas em etapas metodológicas: arqueologia, genealogia e ética. A arqueológica trata do mecanismo vertical de estudar os discursos descontínuos, para compreender como e em seguida por quê, neste nível, o todo não deve ser considerado padrão prévio, indispensável, para encontrar os discursos e elementos esquecidos ou de menor valor. Na etapa da genealogia, pretende a homogeneidade básica que está no fundo de uma *episteme*, ou ainda como apontado por Foucault (1986, p. 15) "a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária". Quanto a ética diz respeito à subjetivação, à constituição dos sujeitos e, assim, o autor pensava conceber o conhecimento e suas ligações pela multiplicidade e por várias dimensões. Esta etapa se relaciona aos estudos acerca das instituições, e nessa nova parte (institucional), o autor pretendeu encontrar os elementos "cinzentos" no mecanismo panoptismo, para maior entendimento das instituições e, consequentemente, os sujeitos (etapa ética). Desta forma,

as ideias de Foucault se relacionaram às instituições como: quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas, “instituições de sequestro”, em que passa pela sociedade disciplinar. Para Foucault é uma continuidade da guerra de outras formas. “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 121).

O panoptismo é assim, um aparelho invertido da apresentação, shows, circo, somente alguns veem ao que acontece com a multidão. Conforme Foucault (2008, p. 167): “o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder”. Foucault (1986, p.12) esclarece que os “discursos de verdade” da sociedade, pela linguagem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder, assim, aprisionam os sujeitos. Dessa forma, “(...) analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 1985, p. 56). Em Microfísica do Poder, Foucault destaca que o poder deve ser analisado como algo que circula, que funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, não está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Os indivíduos, em suas malhas, exercem o poder e sofrem sua ação. Cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder.

Nesse viés, temos os poderes periféricos e moleculares que não foram confiscados e absorvidos pelo Estado; não são necessariamente criados pelo Estado. Poderes periféricos e moleculares: (poder exercido por indivíduos, grupos, empresas, cientistas, comunicadores, etc...). Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado. Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social, funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos (tecnologia do corpo, olhar, disciplina) dos quais nada ou ninguém escapa.

O poder não se retém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro os que se encontram dele apartados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. Dessa maneira, o poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente nesta máquina não se ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles, podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual.

4 I LINGUAGEM E PODER EM BAKHTIN

Bakhtin, mesmo sendo contemporâneo de Saussure, antevê ao que no campo de estudos se conhece por linguística moderna. Concordou com Saussure que a língua é

um fato social instituído na necessidade de comunicação, mas, contrapondo-se, fez uma crítica a percepção de língua como *sistema de regras.* Pois, para ele todos os âmbitos da atividade humana, em suas diferentes formas, relacionam-se com o uso da língua. Desta forma, para Bakhtin (1997, p. 124), "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes". Assim, para o autor, a substância da língua é composta pelo fenômeno social da interação verbal que ocorre por meio das enunciações.

Bakhtin além de ir contra Saussure também vai contra o estruturalismo, porque não concebe a língua enquanto sistema estável, sincrônico, homogêneo; determinada por uma investigação linguística com leis específicas que conectam o signo da língua no interior de uma estrutura fechada, deslocada de valores ideológicos. Pois, a língua é concebida por Bakhtin não como objeto abstrato, sim como uma faceta social, fundamentada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria basicamente dialógica.

Conforme França (2015) uma das questões mais relevantes da produção de Bakhtin foi conceber a linguagem como um contínuo processo de interação mediado pelo diálogo e não como um sistema autônomo. Segundo ele, a língua materna, o vocabulário e suas estruturas gramaticais, não são conhecidos por meio de dicionários ou manuais de gramática, e sim graças aos enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos na comunicação real com as pessoas que nos rodeiam.

Conforme essa concepção, a língua existe em função do uso que locutores (enunciadores) e interlocutores (receptores) fazem dela em situações de comunicação pela interação verbal. Para Bakhtin:

> [...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 2006, p. 106).

E completa:

> Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN, 2006, p. 107).

Bakhtin faz, assim, uma discussão sobre a linguagem tendo como fundamento o marxismo, destacando o caráter social, interativo e dialógico desta em uma perspectiva

que toma a alteridade como constitutiva da linguagem. Para este autor, o diálogo não quer dizer somente alternância de vozes, mas, o encontro e a incorporação de vozes em um dado tempo e um espaço histórico. Nesse viés, as vozes dos outros estão insistentemente povoando a ação mental individual. A saber, a enunciação é sempre de natureza social e não há enunciado isolado, se pressupõe aqueles que antecederam e todos que o sucederam.

> [...] 'o dito dentro do universo já dito' é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicos do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social (BAKHTIN, 1999, p. 95).

Bakhtin tem ainda considerações a respeito da variabilidade da palavra. Ela pode ter acepções diversas de acordo com o contexto em que ocorre e torna-se dialética no sentido de diálogo, resignação, releitura. A palavra envolve todas as relações de vida social e inscreve todas as transformações deste processo. O que ele denomina de palavra pode ser compreendido como a linguagem, em seu sentido mais amplo, e ainda, colocado em primeiro plano no estudo das ideologias, já que é na palavra que melhor se revelam as formas ideológicas da comunicação e interação social de seus envolvidos.

Bakhtin no livro Marxismo e Filosofia da Linguagem dá início afirmando que todo signo é ideológico, de forma a não haver linguagem afastada da luta de classes. Nesta vertente, o signo se converte em ideológico. A luta de classes acontece entre os signos ideológicos, de forma que ao falar, escrever, encenar o sujeito mostra sua maneira de ver/olhar o mundo, e interagir. Entre os discursos, nesse emaranhado de sensações, vivências, o enunciado surge formando a materialidade do discurso que determina a formação ideológica.

> [...] tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de poder políticos, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos e bem formados (BAKHTIN, 1999, p. 41).

No tocante discurso Bakhtin discute o poder como dominação, e também aponta as saídas no espaço da resistência, porque se o discurso opera no âmbito da luta de classes, por outro lado dá espaço as lutas que se sobrepõem ao poder e enviesa caminhos de resistir e penetrar no local do poder. Nos trabalhos de Bakhtin temos a resistência como constitutiva do funcionamento do poder, se ilustra bem com a noção de carnavalização – constituída pelas festas públicas populares, carnavalescas, a literatura paródica, os palhaços, operando como oposição às ideologias oficiais. Relutância que também é uma forma de poder que opera pelo deboche, pela fantasia em um ambiente de festividade.

Uma resistência ao poder criativa e inventiva.

Em Bakhtin, existe o poder, mas ele não é autônomo e sim a incorporação da dominação de classe que também se encontra na esfera do discurso. Já Foucault apresenta uma concepção metafísica de poder, pois ele está difuso na sociedade e presente em todo lugar, sendo mais uma relação do que uma propriedade (FOUCAULT, 1986; FOUCAULT, 1983). Assim, a fonte da diferença, neste caso, está no estruturalismo de Foucault e no marxismo de Bakhtin.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto não se esgotam as possibilidades de diálogos entre os autores, já que aqui apenas iniciei uma conversa teórica entre ambos, pontuando questões relacionadas a linguagem e a dinâmica do poder, concebido como uma relação inconstante, que não está apenas numa instituição e nem em ninguém.

Ressalto que as articulações presentes nesse artigo podem ser desmembradas e potencializadas em análise e pesquisas de cunho discursivo. Mesmo porque pesquisar sobre Foucault não é a ação de imergir ao seu pensamento complexo e se deparar com verdades únicas em seus discursos, e sim vislumbrar um novo caminhar para o pensamento, é virar ao contrário os conceitos, os pré-conceitos, a anormalidade, os pesos, os contrapesos, as tudo que é certo e seus contrários. Pesquisar Foucault é se deparar consigo mesmo e encontrar uma nova e diferente forma de pôr em discurso e prática os juízos de valores, que de forma simples praticamos cotidianamente. Foucault enxerga na linguagem uma maneira já estabelecida na sociedade, e por essa razão, os discursos já estão difundidos por muito tempo: "(...) analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva" (FOUCAULT, 1985, p. 56).

E ainda, se enveredar pelas ideias de Bakhtin evidencia a notabilidade da interação com "o outro", que gera a nossa fala para envolver e se comunicar de forma compreensível pelo seu interlocutor. Pois, uma de suas importantes contribuições é a questão da própria interação verbal no ato enunciativo, que ele nomeia de realidade fundamental da língua. Para Bakhtin a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem. Ao considerar a linguagem como ponto de início, enquanto produto de interações sociais, concebê-la como trabalho, como produção, significa colocar a linguagem, linguisticamente falando, como mediação, interação em sua materialidade social de comunicação.

Em suma, o legado desses autores torna-se alicerce para outros estudos do caráter social da linguagem, em que relações de poder estão instituídas, ou seja, ela é perpassada pelo poder. Mas, o que é poder? O poder é uma forma de relação social. É uma relação social específica, a qual se confronta o dominante e o dominado. O dominante exerce o controle sobre o dominado, usando os mais diversos recursos, tal como a força física, e o

dinheiro, e uma das formas de efetivar o poder é pela cultura e a linguagem. De maneira que o poder pode ser compreendido como uma combinação inconstante, não está fixo numa instituição e nem em alguém. O poder não é representado apenas pelo Estado, são as práticas, o poder induz ações que às vezes se encontram no âmbito do direito, outras no da verdade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9 edição. São Paulo: Hucitec. 1999.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7 edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Ed. Papirus, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel**. Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. A História da Violência nas Prisõe**s. 2 edição, Petrópolis, Vozes, 1983.

FRANÇA, Simone dos Santos. **O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS) face as cotas e o acesso ao Ensino Superior**. Novas edições acadêmicas, 2015.

GNERRE, Maurízio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAPÍTULO 9

DECISÃO JUDICIAL: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA-DISCURSIVA DE UM CASO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Micheli Rosa
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Guarapuava
http://lattes.cnpq.br/2853280451101947

Marieli Rosa
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Guarapuava
http://lattes.cnpq.br/3315325982177695

Claudia Maris Tullio
Universidade Estadual do Centro Oeste
Guarapuava
http://lattes.cnpq.br/9417865332945400

Cindy Mery Gavioli-Prestes
Universidade Estadual do Centro Oeste
Guarapuava
http://lattes.cnpq.br/4360274523411118

RESUMO: Neste trabalho, buscamos analisar, a partir da perspectiva da Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico Funcional, uma sentença judicial proferida na Comarca do Rio de Janeiro, no I Juizado, de violência contra a mulher. Compreende-se que a questão da neutralidade e imparcialidade se faz presente no cotidiano dos operadores de direito, principalmente, por questão de legalidade e Justiça. Entretanto, os sujeitos não estão isentos de valores, crenças e ideologias. As escolhas linguísticas revelam-nos a percepção de mundo dos sujeitos que interagem em um determinado contexto comunicativo. Desta forma, pretende-se analisar e refletir a representação da magistrada acerca do caso de violência doméstica. Para respaldar o trabalho, utilizamos os estudos da gramática sistêmico funcional em Língua portuguesa (FUZER; CABRAL, 2014), a abordagem de discurso como prática social (FAIRCLOGH, 2001) e os estudos de gênero discursivo (MARCUSCHI, 2003). Assim, constatamos que a representação manifestada no texto da magistrada refere-se à preocupação pelos direitos das mulheres na sociedade e, principalmente, pontua o papel do Estado no combate à violência contra a mulher.
PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica, Lei Maria da Penha, Gênero.

COURT DECISION: A LINGUISTIC-DISCURSIVE ANALYSIS OF A CASE OF DOMESTIC VIOLENCE IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: In this work, we analyze, from the perspective of Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics, a judicial sentence handed down in the District of Rio de Janeiro, in the First Court, of violence against women. It is understood that the issue of neutrality and impartiality is present in the daily life of law enforcement officers, mainly for reasons of legality and justice. However, the subjects are not exempt from values, beliefs and ideologies. The linguistic choices reveal to us the perception of the world of the subjects who interact in a determined communicative context. Thus, it is intended to analyze and reflect

the representation of the magistrate about the case of domestic violence. To support this work, we used the studies of systemic functional grammar in Portuguese (FUZER; CABRAL, 2014), the approach of discourse as a social practice (FAIRCLOGH, 2001), and the studies of discursive genre (MARCUSCHI, 2003). Thus, we note that the representation expressed in the magistrate's text refers to the concern for women's rights in society, that is, the role of the State in combating violence against women.
KEYWORDS: Critical Discourse Analysis, Maria da Penha law, Genre.

1 I INTRODUÇÃO

O artigo origina-se de discussões, reflexões e análises promovidos pelo grupo de estudos, Linguística Forense, da Universidade Estadual do Centro Oeste. Dentre os interesses está a análise linguística-discursiva no âmbito judicial, principalmente, em casos de violência doméstica e familiar.

Este trabalho busca analisar, pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica em conjunto com a Linguística sistêmico-funcional, como ocorre a representação da mulher e a violência contra a mulher pela ótica da Magistrada em uma peça fundamental no sistema judiciário, a sentença.

Dessa forma, o corpus selecionado é uma sentença judicial proferida na Comarca do Rio de Janeiro em 2014. Ela se refere a uma ação penal como incurso nas penas do art. 129, § 9º, na forma do artigo 69, todos do Código Penal. Em síntese, a aplicação desses artigos se refere a lesões corporais praticadas pelo companheiro da vítima, o denunciado, que ofendeu a integridade física da denunciante ao desferir tapas em seu braço e diversos socos em seu rosto, por seu companheiro. O denunciado ofendeu a integridade física desferindo tapas no braço, joelhada em seu corpo e diversos socos em seu rosto.

Para analisarmos o gênero a que o corpus mencionado pertence, levaremos em consideração que, na interação social, os sujeitos realizam escolhas linguísticas para a comunicação. Nesse caso, quando o indivíduo expressa a experiência de mundo em um gênero, temos as sentenças que o compõem como representação, utilizando-se assim do componente experiencial da metafunção ideacional. Isso significa afirmar que, no texto, é possível analisar como são constituídas as experiências de mundo (exterior ou interior) por meio dos usos léxicos-gramaticais.

Com o intuito de apresentarmos a análise ora proposta, este artigo está estruturado em duas partes. Na primeira parte, trataremos sobre a organização e a estrutura do gênero sentença judicial. A compreensão da constituição da peça judicial permite analisar a função judicial e social do gênero e, principalmente, o fator que o define, singularmente, em relação aos demais gênero da esfera jurídica: julgar e decidir o litígio processual.

Em seguida, apresentamos a análise dos trechos selecionados na sentença com os significados experienciais manifestados pelo sistema de transitividade que nos revelam as representações presentes no gênero. Por fim, trazemos nossas considerações finais.

2 | LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO: ANÁLISE DISCURSIVA DO GÊNERO SENTENÇA JUDICIAL

Análise de Discurso Crítica observa o discurso integrado com as práticas sociais, discursivas e textuais (FAIRCLOUGH, 2001). No sistema judiciário, nota-se que circulam determinados gêneros próprios dessa esfera como, por exemplo, a sentença judicial. Desta maneira, "os textos são partes dos eventos sociais e não simplesmente efeitos de estruturas linguísticas e ordem do discurso, mas são efeitos de outras estruturas sociais e de práticas sociais em todos os aspectos" (FAIRCLOUGH, 2003, p.25).

A cada interação podemos observar gêneros discursivos (orais e escritos), pois, "são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Compreende-se que a interação humana ocorre por meio da linguagem, sendo assim, toda comunicação é realizada através de gêneros discursivos (oral ou escrito). Para Marcuschi (2003, p, 19),

> os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sóciopragmáticos caracterizados como práticas sóciodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Os gêneros são atividades sócio-discursivas, pois estão atrelados a questões históricas, sociais e culturais. Quando apropriamos de um gênero estamos realizando escolhas que exprimem finalidades especificas de determinada esfera comunicativa. Isso conecta-se também com a situação de comunicação, a relação social e os interlocutores. Há um conjunto de gêneros que circulam socialmente estabelecendo práticas e relações de poder. Desta forma, salienta Marcushi (2003, p.29-30), operam, em: "certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual".

Entretanto, os gêneros são modificados ao longo do tempo conforme a necessidade humana, Bakhtin pontua a questão do surgimento e a dinâmica social dos gêneros: "são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 262). A organização do gênero caracteriza-se, principalmente, pelo uso. Mas, determinados elementos constituem como ponto para a existência de um padrão de organização: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Tendo isso posto, para investigar a representação da violência pelo operador de direito se faz necessário tecer os aspectos que compõem o gênero sentença judicial. Haja vista que o gênero em questão possui a maior relevância no sistema judicial, pois determina o fim do conflito entre as partes. Segundo o Código do Processo Civil Brasileiro

(CPC), artigo 162, §1º, a sentença é definida como "ato pelo qual o juiz põe termo ao processo, decidindo ou não o mérito da causa". Além disso, observar a estrutura do gênero sentença colabora para compreender o uso e sua finalidade social, principalmente, porque traz consequências não somente no mundo jurídico, mas no mundo real modificando a vida dos sujeitos que participaram do processo judicial.

Destarte, o gênero sentença é a emissão da decisão de um Juiz de Direito proferida para encerrar o conflito que moveu o processo (Civil ou Criminal). De acordo com o Art. 381 do Código de Processo Penal, a sentença possui os seguintes elementos para constituir o gênero sentença:

> I - Os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;
>
> II - A exposição sucinta da acusação e da defesa;
>
> III – A indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão;
>
> IV - A indicação dos artigos de lei aplicados;
>
> V - O dispositivo;
>
> VI - A data e a assinatura do juiz (BRASIL, 1941, s/p)

Já no Código de Processo Civil, percebe-se os requisitos essenciais que precisam compor a construção do gênero sentença:

> Art. 458. São requisitos essenciais da sentença:
>
> I – O relatório, que conterá os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;
>
> II – Os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;
>
> III – O dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem. (BRASIL, 1973, s/p)

Em síntese, a sentença possui a seguinte composição: relatório, fundamentação e a decisão. O relatório é um resumo do processo (identificação, petição, a contestação etc.). Já a fundamentação é a parte que o Juiz constrói os argumentos que o levaram a tomar a decisão. Por fim, a decisão a qual apresenta a conclusão e a dosimetria da pena.

A tabela a seguir demonstra, parcialmente, a sentença que constitui o corpus do trabalho:

Trechos	Composição
X, responde à presente ação penal como incurso nas penas do art. 129, § 9º, na forma do artigo 69, todos do Código Penal, porque, segundo a denúncia, em síntese, no dia 27 de fevereiro de 2011, por volta das 04h, no interior da residência situada na Rua Y, nº 191, casa, nesta cidade, o denunciado, de forma livre e consciente, ofendeu a integridade física de sua companheira, a Sra. Z, desferindo-lhe três tapas no braço, uma joelhada e, em seguida, diversos socos em seu rosto, o que deu causa às lesões corporais descritas no BAM e AECD.	Relatório
O Libelo de Acusação veio escorado no respectivo Auto de Prisão em Flagrante (Procedimento nº 025-00887/2011) de fls. 01/02. Sendo dada nota de culpa ao acusado, fls. 11, e feitas as comunicações de praxe às fls. 15/16. Termo de declaração da vítima às fls. 07/08, bem como termo de declaração de testemunhas às fls. 03/04 e 05/06. Requerimento de liberdade provisória às fls. 31/33 e documentos às fls. 34/41. Por ocasião do oferecimento da denúncia, o MP formulou pedido de conversão da prisão em flagrante em prisão preventiva, às fls. Decisão de conversão da prisão em flagrante em prisão preventiva por este Juízo, bem como recebimento de denúncia e deferimento das medidas protetivas às fls. 43/46. [...].	Relatório
No curso da instrução, foram ouvidas a vítima e uma testemunha (fls. 104/106), bem como foi interrogado o acusado (fls. 107). Em alegações finais, o MP requereu a procedência da pretensão punitiva, condenando-se o acusado nos termos da denúncia (fls. 110/115), enquanto a defesa pugnou pela absolvição, aduzindo, em síntese, que não foram produzidas provas suficientes quanto à efetiva prática da infração penal narrada na exordial acusatória (fls. 117/119).	Relatório
A violência doméstica e familiar é um tema atual e preocupante (1). As estatísticas demonstram que a mulher é mais vulnerável a este tipo de violência do que o homem (2). Vários instrumentos internacionais de proteção aos Direitos Fundamentais das Mulheres foram ratificados pelo Brasil (3). A violência doméstica praticada contra a mulher é um exemplo claro de violação da dignidade humana e dos direitos fundamentais (4)	Fundamentação
Tanto é assim que a Lei n° 11.340/06, para se adequar aos tratados internacionais de proteção aos direitos das mulheres, no artigo 6°, afirmou categoricamente que “a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos”. (5) Portanto, cabe ao Estado Brasileiro, sobretudo, em razão de a Constituição de 1988 ter declarado a dignidade humana como valor supremo da ordem jurídica (art. 1°, inciso III), proteger todos os brasileiros de todas as formas de violação, notadamente, a violência doméstica.(6)	Fundamentação
Conforme dispõe o §8ºdo artigo 226 da Constituição Federal: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito das suas relações” (7). Portanto, o princípio da proteção é resguardar a integridade dos membros da família (8). E foi com base nesse dispositivo que entrou em vigor a Lei n.º 11.340/06 (9). Ao final da instrução, o Ministério Público requereu a procedência da pretensão punitiva, condenando-se o réu nas sanções do delito de lesão corporal (10).	Fundamentação
A testemunha A, policial militar, em seu depoimento de fls. 106 afirma: “que não presenciou os fatos narrados na denúncia; que apenas conduziu as partes; que quando chegou ao local encontrou a vítima bastante machucada na rua e o acusado estava dentro de casa; que acredita que o acusado estava embriagado”(11)	Fundamentação
Em seu interrogatório às fls. 107, o acusado afirma: “que não são verdadeiros os fatos narrados na denúncia; que não agrediu a vítima;(...) que não se recorda de ter agredido a vítima” (12).	Fundamentação

Ressalte-se que, conquanto o acusado tenha declarado que não agrediu a vítima, não merecem prosperar tais alegações (13). O depoimento da vítima em juízo, sob o crivo do contraditório, relata agressões coerentes com as narradas em sede policial e com o AECD de fls. 94/95 (14). Tal depoimento ainda é corroborado pelo da testemunha, que ratificou ter encontrado a vítima, no dia dos fatos, bastante machucada e que, após ter comparecido à residência do casal, encontrou o acusado embriagado (15)	Fundamentação
Logo, verifica-se que as declarações do acusado não são plausíveis, sobretudo por estarem isoladas e não encontrar em respaldo em nenhum dos depoimentos colhidos nos autos (16).	Fundamentação
Ademais, na violência doméstica e familiar contra a mulher, a palavra da vítima tem especial relevância, por normalmente os crimes ocorrem no âmbito doméstico, não apresentando, geralmente, testemunhas dos fatos (17)	Fundamentação
No caso em questão, o depoimento prestado pela vítima em Juízo, sob o crivo do contraditório, é coerente com o prestado em sede policial e com as lesões apuradas no AECD (18), sendo ainda corroborado pelo depoimento do policial, que, após os fatos, viu a vítima apresentando lesões, e o acusado dentro da residência dela, aparentemente, embriagado (19)	Fundamentação
Assim, ao contrário do que sustenta a defesa, entendo que há prova suficiente de que o acusado efetivamente praticou os fatos mencionados na denúncia (20).	Fundamentação
Por tudo que foi exposto, julgo procedente a pretensão punitiva do Estado, com a condenação do acusado X pela prática do delito previsto no artigo 129, §9º, do Código Penal, pelo que passo a aplicar a pena que entendo justa e necessária.	Decisão/ Sentença
Na primeira fase da dosimetria penal, atento às circunstâncias judiciais estatuídas no artigo 59 do Código Penal, verifico que a culpabilidade excedeu à normal do tipo, em razão da multiplicidade de lesões constatadas no AECD, sendo extremamente reprovável o agir do acusado, sendo grave o constrangimento e sofrimento físico a que a vítima foi submetida, bem como as conseqüências do crime por ela suportada, que necessitou ser suturada com seis pontos na lesão em seu rosto; bem como por ela se encontrar, na época dos fatos, de resguardo, amamentando seu filho recém-nascido, quando o acusado iniciou as agressões físicas. Em análise da sua FAC, verifica-se que não existem anotações a não ser a atual, dessa forma, o acusado é primário e de bons antecedentes. Atento a tais elementos, aplico-lhe a pena base em um ano de detenção, que torno definitiva, desde já, diante da ausência de circunstâncias agravantes e atenuantes e de causas de aumento e de diminuição da pena. [...].	Decisão

Tabela: Gênero Sentença - Comarca do Rio de Janeiro (2014)

Autoras, 2020.

Para fins práticos, optamos por analisar apenas a fundamentação teórica presente no gênero, pois constitui-se a parte que o juiz busca argumentar o que levou a tomar determinada decisão. Paiva (2017, p. 12) comenta:

> O juiz não é obrigado a citar todos os dispositivos de lei em que se arrimou para proferir a sentença, bastando que o seu convencimento esteja de acordo com o direito vigente à época da valoração dos fatos. A prática da citação da lei aplicável à espécie enriquece, todavia, o julgado e denota a exação do julgador

Para facilitar a visualização das orações como representação do mundo, por meio dos processos, elegemos alguns excertos da tabela:

> 1. A violência doméstica e familiar **é** um tema atual e preocupante.
>
> 2. As estatísticas demonstram que a mulher **é** mais vulnerável a este tipo de violência do que o homem.
>
> 4. A violência doméstica praticada contra a mulher **é** um exemplo claro de violação da dignidade humana e dos direitos fundamentais.
>
> 5. Tanto **é** assim que a Lei nº 11.340/06, para se adequar aos tratados internacionais de proteção aos direitos das mulheres [...].
>
> 13. Ressalte-se que, conquanto o acusado **tenha** declarado que não agrediu a vítima, não merecem prosperar tais alegações
>
> 17. Ademais, na violência doméstica e familiar contra a mulher, a palavra da vítima **tem** especial relevância, por normalmente os crimes ocorrem no âmbito doméstico, não apresentando, geralmente, testemunhas dos fatos.

Na tabela (1), primeiramente, observamos a construção da sentença e, consequentemente, os processos que permeiam o discurso da decisão. Por isso, apresentamos alguns apontamentos acerca da perspectiva da gramática sistêmico funcional que visa esclarecer os principais termos e conceitos que auxilia na análise para compreender o funcionamento dos processos na interação presentes nos excertos.

Neste sentido, Fairclough (2001) concebe o discurso como prática social de significação do mundo. Essa posição dialética contribui para entender as interações humanas, via linguagem, com o meio social. Haja vista que a perspectiva dialógica visa compreender como constitui as representações, as identidades e os valores como também as relações entre poder, opressão e dominação que atravessam o discurso.

Os processos linguísticos e sociais são conectados, sendo assim os discursos apresentam um conjunto organizado de tais elementos que expressam significados e representam valores (KRESS, 1989). Neste sentido, Fairclough (2001) menciona a utilização da gramática sistêmico funcional para analisar as escolhas linguísticas que os indivíduos fazem em determinado contexto social.

A perspectiva de Halliday reconhece o texto como um fenômeno social, a língua é viva e sofre influências de situações, locais e grupos. Sendo assim, a língua é um sistema que possui um grande potencial de significados a disposição dos usuários e cada um faz o uso conforme as interações sociais estabelecendo relações, representações de mundo e, com isso, possa alcançar o objetivo da comunicação em determinado contexto. Por compreender que a língua se organiza não somente por um sistema linguístico, mas também por um sistema ordenado pelo contexto social, ou seja, os contextos sociais estão conectados com as funções da linguagem. Estas funções são chamadas de metafunções: "são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros

(interpessoal) e organizar a informação (textual)" (FUZER; CABRAL, 2014 p.32).

A metafunção ideacional, foco do trabalho, permite analisar a oração como representação. Quando os falantes/usuários expressam a sua experiência do mundo material ou interior (consciência) estão utilizando elementos experienciais possíveis de observar através do processo (FUZER; CABRAL, 2014). Para explicar esse fenômeno a gramática sistêmico funcional opera com os conceitos de processo, participante e circunstância.

O conceito primordial é o processo, pois representa eventos, experiências, ações etc. que se desdobram no tempo. Vale salientar que os processos são realizados tipicamente por verbos e existe ao menos um participante e, facultativo, a circunstância.

Para representar as experiências há três tipos de processos: materiais, mentais e relacionais. Dentre esses, nota-se os secundários: existencial, comportamental e mental. Para Fuzer e Cabral (2014, p.44), "o contexto e as relações semânticas (ou contexto) fornecerão elementos para que identifiquemos os processos como de um tipo ou de outro".

Nesta parte, será realizado a análise das escolhas dos processos presentes nos trechos selecionados do corpus. Salienta-se que examinaremos as relações construídas com as práticas sociais.

No fundamento observa-se que a maioria dos processos são constituídos por processos relacionais, principalmente, porque a magistrada retoma os argumentos anteriores por meio do contexto histórico-cultural e legislativa para a construção da decisão. Em síntese, as orações relacionais são geralmente usadas para "representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. Ajudam na criação e descrição de personagens e cenários em textos narrativos; contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos" (FUZER; CABRAL, 2014, 65).

Em (1), (2), (3) e (4), identifica-se o processo relacional. Estes processos estabelecem relações entre os participantes. No caso da sentença estudada, nota-se que o parágrafo inteiro foi construído com processos relacionais. Isso evidencia a proposta da magistrada em demonstrar como é atribuída determinadas características as mulheres. Sendo assim, por exemplo em (1) temos o portador "A violência doméstica..." e o atributo "um tema atual e preocupante" e em (2) a portadora do atributo é "... a mulher" o processo estabelece a relação do seguinte atributo "vulnerável...".

Percebe-se na fundamentação que o parágrafo, constituído dos trechos (1), (2), (3) e (4), como pontuado, colabora tanto como uma introdução quanto apresenta a representação da magistrada referente a Mulher e a violência doméstica. Haja vista que legitima sua construção argumentativa por meio de leis, contexto histórico e cultural, testemunhas e, principalmente, pela Constituição Federal (1988).

Os excertos revelam representações explicitas e implícitas: a) representação da magistrada e b) a representação social e cultural. A primeira demostra a consciência da magistrada frente a problemática da violência doméstica e o contexto de vulnerabilidade

das mulheres em situação de violência. Por outro lado, implicitamente observamos que apesar das lutas no campo legislativo a questão patriarcal e machista persiste na sociedade brasileira.

Haja vista que a violência contra a mulher está atrelada a ideologia patriarcal que concebe a mulher como objeto e propriedade do homem. Segundo Fairclough (2001, p.117) as ideologias investem discursos em várias dimensões e que os processos ideológicos são "formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação".

A representação que evidenciamos através do léxico, marca a percepção da autora do texto em relação as interações entre os gêneros, pois se dão de maneiras diferentes. Além disso, o uso da força é a manifestação de poder sobre a mulher, para Saffioti (2004, p. 54) "as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado".

Na sequência, em (5), através do léxico "tanto..." intensifica seu argumento e relaciona ao próximo argumento por meio do processo "é" ao contexto histórico e social, dado anteriormente. A luta por direitos iguais, pela punição contra a violência doméstica, a pressão sobre o Estado em combater a desigualdade de gênero e a violência de gênero comina com a Lei Maria da Penha, principalmente, para se adequar aos tratados internacionais que pediam uma ação efetiva de combate a violação dos direitos das mulheres.

Marco histórico, a Lei Maria da Penha, 11.340/06, reconhece os direitos das mulheres e busca coibir e punir qualquer tipo de violência. Compreende-se que anterior a essa lei os agressores era julgados pela Lei 9.099/95, considerado crime de menor potencial e a pena ia até dois anos (MENEGLHEL et.al, 2013).

Na fundamentação é retomado o Exame de Corpo de Delito que demonstra as lesões sofridas pela vítima, assim, a juíza enfatiza a comprovação dos atos praticados pelo réu. A escolha lexical, em (13) e (17), se refere ao processo relacional circunstancial, pois realiza uma relação entre dois termos no que tange ao assunto. No trecho (13), a declaração do réu acerca dos fatos narrados sobre o caso não condiz com as alegações das testemunhas, bem como do Exame de Corpo de Delito. Além disso, a magistrada acrescenta por meio do processo em (17) que a palavra da vítima tem credibilidade.

As construções lexicais e as opções realizadas pela magistrada permitem registrar alguns pontos que sintetizam a forma como a violência contra a mulher é representada

a) a violência doméstica é um tema atual

b) A violência doméstica é uma violação dos Direitos Humanos

c) Cabe ao Estado a proteção de todas as pessoas

d) A palavra da vítima possui relevância jurídica

A escolha linguística é socialmente motivada, ou seja, cada elemento representado, como observado em negrito, possui significados que estão conectados com diferentes significados sociais e culturais. O discurso construído, estruturado por escolhas linguísticas e embasado em termos legais, revelam-nos o posicionamento discursivo diante da violência contra a mulher. Por isso, constrói um argumento que retoma o contexto histórico de luta contra essa forma de opressão.

A marcação da magistrada no que tange as provas comprobatórias para desencadear a sua decisão é algo de fundamental importância, pois compreende-se que por um longo período da história as mulheres não possuíram voz no sistema Judicial. A luta por direitos, especialmente, para que concebessem como crime a violência contra mulher remonta a uma grande luta contra o Estado e o poder judiciário.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, que colabora para refletir o discurso como prática social, e da gramática sistêmico funcional, que oferece arcabouços para analisar a estrutura da língua e sua funcionalidade no contexto social, apresentamos neste trabalho a análise da sentença judicial de um caso de violência doméstica. O discurso jurídico, especificamente, da magistrada que atuou na Comarca do Rio de Janeiro no caso analisado evidenciou a representação construída acerca das mulheres em situação de violência, haja vista que muitos juristas consideram a Lei Maria da Penha como inconstitucional e não refletem a estrutura patriarcal e machista da sociedade brasileira.

A autora da decisão compõe a sentença conforme os parâmetros legais, pois sem os elementos a decisão poderia ser anulada. Entretanto, a linguagem não pode ser desvinculada do social; como observado, as escolhas de determinados processos marcam a identidade e a subjetividade dos sujeitos que se colocam na interação social. A Juíza ao tecer a sua fundamentação através de argumentos também representou o mundo por meio de escolhas léxico-gramaticais, pontuando: a importância de o Estado intervir na proteção dos direitos das mulheres, a violência como um problema atual e a vulnerabilidade diante da situação de violência.

Dentro da gramática sistêmico-funcional, os processos relacionais representam dois participantes estabelecendo uma relação. Neste sentido, a autora do texto buscou fazer a relação entre: as mulheres e a luta pelos direitos, as mulheres e a violência e as mulheres e a vulnerabilidade. Tais processos contribuíram para construir uma definição do panorama acerca dos direitos das mulheres e a violência doméstica e familiar vivenciada ao longo do tempo. Por isso, percebe-se a citação de instrumentos internacionais que discutiam os Direitos Fundamentais das Mulheres, a Constituição Federal e a Lei Maria da Penha. A representação construída demonstra que a violência contra mulher desencadeia pontos

extremamente prejudiciais para a sociedade e é um fator que perdura na sociedade mesmo com as mudanças legislativas em favor da proteção a mulher.

Alguns crimes não possuem vestígios e a palavra da vítima torna-se uma prova para comprovar o delito. Compreende-se que nem todos os operadores de direito afirmam a legitimidade desse tipo de prova. No caso apresentado observa-se que houve prova de corpo de delito, mas também a magistrada pontua que a palavra da vítima: "tem especial relevância...".

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Código do Processo Penal, Legislação brasileira**. Brasília, DF, 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/del3689compilado.htm. Acesso em: 02 Jun. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**. London: Routledge, 2003.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice**. London: Arnold publishers, 1989.

MENEGHEL, Stela Nazareth; MUELLER, Betânia; COLLAZIOL, Marceli Emer; DE QUADROS, Maíra Meneghel. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva,** 18(3):691-700, 2013.

PAIVA, Marcelo. **Elaboração de Decisões Judiciais.** Brasília: Instituto Educere, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SENTENÇAS. Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. vol.14, 2014. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistadireitoemovimento_online/edicoes/volume14/volume14_sentencas.pdf. Acesso em 15/12/2020.

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM O *AUTO DA COMPADECIDA*

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Meilene Carvalho Pereira Pontes
Universidade Estadual da Paraíba
Guarabira – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/3547725774185797

Juarez Nogueira Lins
Universidade Estadual da Paraíba
Guarabira – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/3990899335296722

RESUMO: É perceptível em muitos alunos, ao chegarem no final do ensino fundamental, a presença de lacunas consideráveis no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos. Dificuldades perceptíveis quando, por exemplo, nos discursos das mais diferentes esferas sociais os efeitos de sentido de preconceito, discriminação, exclusão, presentes em tais discursividades, são pouco percebidos pelos alunos (as). Muitos desses *leitores* limitam-se ao campo textual, sem refletirem sobre a articulação entre os dizeres, o sujeito e o contexto sócio-histórico-ideológico. A partir dessas dificuldades, observadas em alunos de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Cuitegi/Paraíba, surgiu e justificou-se essa pesquisa-ação. Ela objetiva analisar os sentidos étnico-raciais presentes nos dizeres das personagens da obra o *Auto da Compadecida*, com vista na ampliação do letramento literário dos sujeitos-leitores. Esse estudo tem como metodologia a pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritiva e a pesquisa-ação. E se deu a partir da aplicação de uma proposta de intervenção baseada na sequência expandida de Cosson (2016), que viabiliza a proposta de realizar a leitura literária a partir dos pressupostos e especificidades da análise do discurso, fazendo o aluno entender as possibilidades de sentidos, os diálogos e o contexto em que um texto se inscreve. Como referencial teórico, a pesquisa fundamenta-se em Bakhtin (1997), Maingueneau (2012), Orlandi (2005), Fernandes (2009), entre outros. Os resultados da pesquisa indicaram que a abordagem da leitura, pela perspectiva discursiva, contribuiu para que os alunos estabelecessem um melhor diálogo com o texto: a compreensão de efeitos de sentidos de preconceito, discriminação e exclusão, tornando assim, suas leituras mais significativas e reflexivas. E desse modo, aos encontrar outros sentidos, na opacidade dos discursos, eles puderam ir além da superficialidade do texto/discurso e ressignificar os sentidos já construídos e cristalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Texto literário. Leitura. Análise do discurso. Sentidos étnico-raciais.

THE FORMATION OF THE SUBJECT-READER IN THE DISCURSIVE PERSPECTIVE: READING OF THE ETHNIC-RACIAL SENSES IN THE *AUTO DA COMPADECIDA*

ABSTRACT: It is noticeable in many students, when they reach the end of elementary school, the presence of considerable gaps with regard to reading and understanding of texts. Perceptible

difficulties when, for example, in the discourses of the most different social spheres the effects of prejudice, discrimination, exclusion, present in such discourse, are little perceived by students. Many of these *readers* are limited to the textual field, without reflecting on the articulation between the words, the subject and the socio-historical-ideological context. From these difficulties, observed in students of the 9th grade of elementary school, from a public school in the Municipal Education Network of Cuitegi / Paraíba, this action research emerged and was justified. It aims to analyze the ethnic-racial meanings present in the words of the characters in the work *Auto da Compadecida*, with a view to expanding the literary literacy of subject-readers. This study has as methodology the qualitative, bibliographic, descriptive and action research. And it was based on the application of an intervention proposal based on the expanded sequence of Cosson (2016), which enables the proposal to carry out literary reading from the assumptions and specificities of discourse analysis, making the student understand the possibilities of meanings, dialogues and the context in which a text is inserted. As a theoretical framework, the research is based on Bakhtin (1997), Maingueneau (2012), Orlandi (2005), Fernandes (2009), among others. The results of the research indicated that the approach to reading, from a discursive perspective, contributed to students establishing a better dialogue with the text: understanding the effects of prejudice, discrimination and exclusion, thus making their readings more meaningful and reflective . And so, when they found other meanings, in the opacity of the speeches, they were able to go beyond the superficiality of the text / discourse and resignify the meanings already constructed and crystallized.
KEYWORDS: Literary text. Reading. Speech analysis. Ethnic-racial senses.

1 I INTRODUÇÃO

Na busca por práticas diferenciadas para a formação de alunos leitores proficientes, a análise do discurso pode se constituir numa importante ferramenta metodológica. A leitura pela perspectiva discursiva possibilita aos sujeitos o desvelamento de questões não explícitas na materialidade linguística, por considerar na construção do contexto de criação textual os aspectos sócio-histórico e ideológico. Por esse viés teórico e metodológico, é possível a leitura e a apreensão de significados do texto além da abordagem tradicional, especialmente no campo literário, pois, como diz Maingueneau, “basta a um texto ser literário para tornar-se portador de um ‘outro sentido’, que não pode ser literal nem trivial” (2012, p. 74).

Destarte, é possível apreender que pela análise do discurso literário, em práticas educativas bem direcionadas, o professor pode ter uma importante ferramenta. Maingueneau diz que “a análise do discurso não se concebe como uma leitura entre outras, esforçando-se em vez disso por definir o quadro em cujo âmbito se distribui as múltiplas ‘leituras’ que a obra autoriza” (2012, p. 38). Com essa estratégia, busca-se promover nos alunos leituras que lhes sejam significativas, colaborando para a formação de sujeitos-leitores conscientes e críticos.

Assim, concebeu-se essa pesquisa que se justifica pela necessidade de se desenvolver, a partir do texto literário, a leitura significativa, de busca de sentidos e crítica,

fomentando atividades, por meio de uma proposta de intervenção, que busquem diminuir as possíveis lacunas de aprendizagem existentes na capacidade leitora dos alunos e na apreensão dos sentidos gerados em um texto. Assim, tendo como objeto de pesquisa a leitura dos efeitos de sentidos étnico-raciais, nosso objetivo será analisar os sentidos étnico-raciais presentes nos dizeres das personagens da obra o *Auto da Compadecida*, com vista na ampliação do letramento literário dos sujeitos-leitores.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos sobre a análise do discurso expostos por Orlandi (2005), bem como na sua proposta de construção de um dispositivo de interpretação a partir dessa perspectiva; nas análises de Maingueneau (2012) sobre como se constitui o discurso literário e suas particularidades, bem como a perspectiva discursiva, que contribui para a interpretação e apreensão dos implícitos do texto literário; nas discussões sobre o letramento literário de Cosson (2016) e na estratégia do autor em trabalhar o texto literário por meio de sequência, entre outros.

2 | CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Considerações sobre análise do discurso

O uso da língua na literatura se realiza em texto e, para compreender o texto literário, é preciso analisar não só o que compõe suas relações internas (para entender, por exemplo, “o que este texto diz?” “Como ele diz?”) como as externas (compreender “por que este texto diz o que ele diz?”). Isso porque a língua, instrumento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, pelo olhar da análise do discurso, produz efeitos de sentidos na interação entre os interlocutores que nem sempre são unívocos nem explícitos, por ela receber marcas sócio-históricas e ideológicas colocadas no ato da interação de acordo com a posição dos sujeitos, fazendo emergir significações que não existe em si, mas que passam a ser concebidas quando atravessadas por essas marcas. É nesse complexo em que se realiza o discurso, definido por Orlandi (2005) como o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Pelo discurso, torna-se mais claro perceber os valores sobre os quais se assentam o texto. Ele reproduz o conflito entre os segmentos sociais, sua hierarquização e a diferenciação quanto à valorização daquilo que se diz em cada posição social: o enunciante, “entre seus interesses e os instituídos nos diferentes grupos, forçosamente incluirá, na sua voz, aquelas que têm as mesmas motivações e silenciará as que se opõem” (VOESE, 2004, p. 29).

Ao enunciarmos, elegemos aquilo que, dentro de uma contingência histórica específica, poderá (res)surgir sendo reiterado, negado, transformado ou, até mesmo, silenciado em um novo contexto discursivo, sendo todo enunciado “intrinsecamente

suscetível de torna-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro" (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

Ancorado na memória, a articulação entre discursos é movida por intencionalidades pessoais e sociais do sujeito – seus objetivos, seus interesses e suas necessidades diante de uma determinada situação. O dizer não é algo particular, pois, como diz Bakhtin,

> nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (1997, p. 314).

O fato de considerar a existência de que os enunciados são construídos a partir de outros enunciados já-ditos é fundamental para se entender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia, sendo uma ilusão o pensamento de que o sujeito é a origem de seu dizer. Pela memória discursiva, ou interdiscurso, elegemos aquilo que, dentro de uma contingência histórica específica, poderá (res)surgir sendo reiterado, negado, transformado ou, até mesmo, silenciado em um novo contexto discursivo, sendo todo enunciado "intrinsecamente suscetível de torna-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro" (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

Por isso que a construção do sentido no processo discursivo não existe por si só, não se restringe a sua estrutura interna, mas devem ser consideradas todas essas conexões externas, as quais estão fundamentadas na ideologia.

Ao utilizar a linguagem, o sujeito, inconscientemente ou não, está mobilizado pela ideologia e esta, por sua vez, produz evidências. Para Orlandi (2005), o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, pois os posicionamentos, atitudes e valores assumidos pelo sujeito quando interage, seja de forma consciente ou não, fundamentam-se em sua formação ideológica – ou seja, a partir de uma posição situada numa conjuntura sócio-histórica – ligada às formações discursivas[1].

É assim que os discursos significam em sua materialidade específica: a língua. Por mobilizar a apreensão de sentidos, a análise do discurso, para o âmbito educacional, possibilita gerar importantes contribuições, substancialmente, para o ensino de língua portuguesa e, por extensão, para o estudo do texto literário.

2.2 Análise do discurso, discurso literário e letramento literário

Ao longo da história, a literatura propõe-se a estabelecer uma relação de conhecimento, reflexão e experiência entre o homem e o mundo pela ficção. Os efeitos de sentidos dessa relação se realizam na materialidade linguística literária pela língua e o seu

1 Entende-se por formação discursiva o conjunto de estratégias em que o sujeito, a partir de uma formação ideológica, organiza o que se pode e se deve dizer em determinada situação na sociedade

discurso é determinado por um contexto histórico-social concreto. Por isso que é o texto literário um modo próprio de materialização do discurso,

> "uma das formas mais primordiais de ligação do sujeito com a sua própria subjetividade e com a incompletude do dizer, a impossibilidade de tudo dizer ou ainda, dos modos a dar sentido às coisas da vida e do mundo" (HENGE, 2015, p. 5-6).

Para se pensar em enunciação literária é preciso se desvincular da forma de abordagem tradicional que trata o texto literário como uma produção autônoma, a qual não teria comunicação com o exterior, limitando-se apenas aos procedimentos adotados pelo autor na construção do texto.

> É renunciar ao fantasma da ***obra em si***, em sua dupla acepção de obra autárquica e de obra fundamental da consciência criadora; é restituir as obras aos espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas (MAINGUENEAU, 2012, p. 43, grifos do autor).

A análise dos sentidos do texto literário está além das linhas escritas, entendendo que, nesse contexto fictício de produção, há relevâncias sócio-históricas pela relação existente entre a língua e os aspectos extralinguísticos que marcam o fazer literário e os sujeitos.

O texto literário é concebido em um dado espaço discursivo, todavia não se encerra nesse espaço de origem. Envolve sujeitos que são atravessados por ideologias e afetados por um inconsciente, a partir de suas formações discursivas. Por isso a necessidade de analisar, conforme Fernandes (2009), o que está fora da esfera individual do sujeito: os acontecimentos e entrelaçamento de discursos, exteriores e anteriores ao texto, que refletem materialidades que intervêm na sua construção, apreendendo-se, na materialidade linguística, os traços que formam uma memória sócio-histórica.

O sujeito, no discurso literário, não é dono do seu dizer; a partir de sua formação ideológica, ele aciona no interdiscurso outras vozes já existentes. Nesse processo, o sujeito-autor faz define suas trajetórias no intertexto, fazendo surgir um conjunto ou recortes de discursos, ou ainda o silenciamento ou apagamento do que já foi dito, em outro lugar e ou em outro momento, com o esquecimento de que sua fala poderia ser outra, o que implicaria na geração de outro sentido: "a criação vive de gestos por meio dos quais se rompe um fio, sai-se de um território esperado, desloca-se, subverte-se ou se desvia, exclui-se, ignora-se, fazem-se alianças, fazem-se reavaliações" (MAINGUENEAU, 2012, p. 166).

Ser sujeito-autor, nesse sentido, "transcende o ato de enunciar, porque ocupa uma posição de singularidade de dizeres sobre um dado recorte do mundo" (SANTOS, 2009, p. 160). Da mesma forma, o sujeito-leitor interpreta a enunciação a partir de sua posição discursiva. Referenciar a esses sujeitos implica não só em uma distinção de funções no espaço discursivo, mas parte da importância em considerar os diferentes olhares que eles

assumem na enunciação literária, implicados pelas suas constituições sócio-históricas e ideológicas.

Torna-se, assim, a análise do discurso literário uma importante ferramenta para os docentes que buscam a formação do sujeito-leitor a partir de uma visão mais reflexiva e crítica da realidade. Por esse viés, os alunos são dispostos como agentes no espaço escolar, por serem capazes de reelaborar, inovar, (res)significar e produzir outros discursos, transformando a realidade apreendida.

A leitura e a escritura do texto literário, como diz Cosson (2016), é capaz de conduzir os sujeitos a dizer o que somos, de permitir saber da vida por meio da experiência do outro, oportunizando, ao mesmo tempo, os sujeitos também a vivenciarem essa experiência. É entender o letramento literário como uma prática social de responsabilidade da escola, por isso necessita-se distanciar das tradicionais práticas de abordagem da literatura em sala de aula, tendenciosa em abordar os textos para estudos biográficos ou para vasculhar traços característicos de um estilo de produção.

Não se trata de buscar uma fórmula para promover o letramento buscando a formação de sujeitos analistas de textos literários; vista-se formentar ao discente a leitura literária que contemple melhor diálogo não só com o texto quanto com o seu próprio contexto de vida, levando-o a compreender e a refletir melhor os sentidos gerados na materialidade linguística e, por conseguinte, ampliando seu letramento literário.

2.3 *Auto da Compadecida:* heterogeneidade discursiva

O *Auto da Compadecida*[2] é, sem dúvidas, a obra mais conhecida de Ariano Suassuna; por ser um texto literário, torna-se um objeto de estudo da análise do discurso por tratar de "determinados enunciados dentro de um contexto fictício, mas com relevâncias sócio-históricas" (CAPRIOLI; MORAES, 2017, p. 10). O texto faz surgir aspectos do espaço discursivo em que se inscreve, a década de 1950, pois por mais que uma obra tenha pretensão de ter caráter universal,

> sua emergência é um fenômeno fundamentalmente local, e ela só se constitui por meio das normas e relações de força dos lugares em que surge. É nesses lugares que ocorrem verdadeiramente as relações entre escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, a obra e a sociedade (MAINGUENEAU, 2012, p. 94).

Entre os aspectos sócio-históricos desse período importantes na compreensão dos sentidos da obra, marcaram profundamente a peça de Suassuna os resquícios da repressão do regime ditatorial da era Vargas; as discussões étnico-raciais que permeavam as relações sociais do Brasil; a divisão da sociedade brasileira, como explica Santos e

2 Escrita em 1955, foi montada pela primeira vez em Recife, no ano de 1956. Anos depois, diante da grande aceitação do texto literário pelo público, essa obra torna-se um texto televisivo em 1999, em adaptação feita por Guel Arraes, exibido na emissora Rede Globo em formato de minissérie, conquistando, também, o grande público alvo da mídia televisiva. Após, essa adaptação é lançada em formato de filme.

Fontes (2014), entre duas classes formadas pela minoria privilegiada, dona de algum tipo de autoritarismo, e o povo, o qual sobrevive a partir da força do seu trabalho.

Por se tratar de um texto dramático, são as personagens o ponto essencial da obra que se revelam por meio de palavras e ações. A partir de suas posições postas no enredo, as personagens enunciam dizerem que significam a partir da situação discursiva dada.

Assim, apresentam-se ao sujeito-leitor o Padeiro e sua Mulher; Antônio Moraes, principal representante dos mais privilegiados socialmente; o Sacristão, o Bispo, o Padre e o Frade; Severino, o Cangaceiro; Manuel, a Compadecida, o Encourado e o Demônio na composição do tribunal celeste; João Grilo, protagonista e herói da obra, com sua vida marcada por aventuras, astúcias e malandragens empreendidas ao lado de Chicó, em prol da sobrevivência, na pequena cidade de Taperoá, sertão nordestino.

Na peça, dizeres e não-ditos passam a ganhar sentidos a partir do momento em que são analisados pela situação discursiva dada, percebendo-se efeitos de sentidos de preconceito, opressão, corrupção e hipocrisia, principalmente no ponto mais forte da obra: o terceiro ato, quando ocorre o julgamento final.

> Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em procedimentos de análise (ORLANDI, 2005, p. 85).

No espaço interdiscursivo do julgamento final, percebe-se como as enunciações de cada personagem evidenciam as questões socioeconômicas que permeiam as relações sociais, as quais diferenciam socialmente os mais privilegiados e os menos privilegiados, representados por João Grilo.

A estratégia do autor em representar Jesus como um homem negro geram as ações essenciais para a significação do terceiro ato. A aparição causa espanto e admiração em todos, porém apenas “é escutado” o discurso questionador e preconceituoso de João Grilo. Por ele, se revela o pensamento das demais personagens, marcado pelo confronto estabelecido entre o imaginário popular construído em torno da figura de Jesus Cristo, personificado em feições europeias, e o sujeito Jesus Cristo negro que se fazia presente diante de todos.

E nesse confronto, João Grilo torna dizível a utilização de termos depreciativos “menos queimado” e “a cor pode não ser das melhores”. Esses termos são importantes vestígios ao que se propõe a análise do discurso: construir escutas que permitam levar em conta os efeitos de sentido obtidos na relação com a língua, como diz Orlandi (2008).

Além disso, essas depreciações refletem a problemática real do contexto de discriminação brasileiro: o preconceito baseado no fenótipo. Esta configuração de “identificação” aplicada aos personagens negros ou afrodescendentes evidencia o trato que a própria literatura brasileira da época fazia a esta parcela da população brasileira, tendenciosa na utilização de apelidos, nomes que aludem à aparência ou até aos animais,

ou simplesmente não denominavam os personagens negros.

Outro fato interessante é o discurso de Jesus Cristo para justificar a forma preconceituosa que João Grilo lhe dirige. Ao se identificar com a situação de pobreza e simplicidade de João Grilo, Cristo considera o preconceito do personagem como uma questão de intimidade, jogando esta atitude reprovável para o plano pessoal, como se a proximidade entre ambos pudesse originar um reduto permissivo para a utilização de tais termos – realidade de contextos reais na sociedade brasileira, não só da década de 1950, mas, ainda, de nossos dias.

Se a cena revela o preconceito explícito no discurso de João Grilo, o silêncio dos demais personagens diante de Jesus Cristo negro, fruto da "prudência mundana", como justifica o próprio Manuel, oculta manifestações de preconceito.

Na prática discursiva, o silêncio pode acontecer com a ausência de palavras e também com um dito que tem o objetivo de omitir outras enunciações; procura-se "escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] Só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes desconhece) significa em suas palavras" (ORLANDI, 2008, p. 34).

Esse silêncio discursivo surge em vários outros momentos do ato quando os personagens se defendem das acusações do Encourado, procurando omitir seus pecados para se beneficiarem da salvação, como no excerto seguinte, em que o Padre é acusado de preconceito, porém o religioso, ao responder à acusação, sempre procura omitir seu "preconceito de raça":

> PADRE: Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça.
>
> ENCOURADO (...): É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos.
>
> PADRE: Mentira! Muitas vezes batizei os pretos na frente.
>
> ENCOURADO: Muitas vezes, não, poucas vezes; e, mesmo essas poucas, quando os pretos eram ricos.
>
> PADRE: Prova de que eu não me importava com a cor, de que o que me interessava...
>
> MANUEL: **Era a posição social e o dinheiro**, não é, Padre João? Mas deixemos isso, sua vez há de chegar (SUASSUNA, 2005, p. 127, grifos nosso).

Sendo assim, percebe-se a importância de analisar uma obra, como o *Auto da Compadecida*¸ a partir da perspectiva discursiva literária. Ao contextualizá-la, passa-se a compreender, pelos os aspectos externos à materialidade linguística, os quais residem no contexto sociocultural, nos aspectos históricos e ideológicos a produção dos discursos e, por conseguinte, a constituição dos sentidos daí decorrente de/para os sujeitos.

Por essa perspectiva, fomenta-se a oportunidade aos alunos de gerar leituras significativas, de busca de sentidos e críticas, fazendo-os compreender melhor, no espaço

discursivo criado pelo autor – especialmente o do julgamento final –, os sentidos de preconceito, discriminação, exclusão contidos nas enunciações.

3 I ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho contemplou a *pesquisa qualitativa*, por buscar as causas que envolvem o fenômeno estudado; a *pesquisa-ação*, pela proposta de desenvolver uma intervenção para ser aplicada a partir da situação-problema observada no ambiente escolar, com viés na *pesquisa bibliográfica* e *descritiva*.

A pesquisa e a aplicação da proposta de intervenção deram-se em uma escola da rede pública municipal de ensino de Cuitegi, Paraíba. Os participantes da pesquisa foram 19 alunos do 9º (nono) ano do ensino fundamental mais a professora-pesquisadora.

A partir da pesquisa bibliográfica, iniciou-se os primeiros procedimentos desse trabalho, com o levantamento, leitura e sistematização de dados e pressupostos inerentes, principalmente, à perspectiva da análise do discurso, para fundamentar e interpretar os fatos e fenômenos obtidos nos procedimentos seguintes, referentes à aplicação do projeto de intervenção.

A intervenção fora desenvolvida a partir das estratégias sugeridas na sequência expandida proposta por Cosson (2016) por ela oportunizar ao professor a sistematização de atividades a serem aplicadas, além de favorecer a leitura de o *Auto da Compadecida* a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso, a qual propõe as seguintes etapas para a leitura literária: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Destarte, buscamos fazer uso de variados gêneros discursivos (poema, letra de canção, peça teatral, resenha e entrevista) nas atividades desenvolvidas em cada etapa da sequência, dado ao pressuposto de que a análise do discurso "fornece eficiente aparato teórico-metodológico para os estudos de produções literárias dos mais diversos gêneros (FERNANDES, 2009, p. 11).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao fomentar uma proposta de intervenção a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso, não pretendíamos construir um dispositivo de apreensão de sentidos, nem formar sujeitos analistas. Nossa intenção era disponibilizar aos alunos, a partir das especificidades da análise do discurso, estratégias para leituras do texto literário, buscando "não o sentido 'verdadeiro', mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica" (ORLANDI, 2005, p. 59).

O desenvolvimento de cada etapa da intervenção contemplou atividades diversas (rodas de conversa para debates, questionários, produções de textos de diversos gêneros,

entre outros) com diferentes gêneros textuais e essas escolhas foram importantes para o desenvolvimento de leituras atrativas e significativas, com melhor apreensão dos sentidos de preconceito, discriminação e exclusão. Nesse ponto, as primeiras atividades aplicadas constataram que os alunos percebiam as questões sociais e étnico-raciais contidas em um texto literário geralmente quando expostos na materialidade linguística – a exemplo do racismo. E que esses sentidos, quando perceptíveis, eram limitados pelos estudantes apenas ao campo textual como se no cotidiano os alunos não presenciassem – praticando ou recebendo – atitudes de racismo no entorno social.

Pelas leituras realizadas, pelas atividades aplicadas na intervenção e por nossa própria experiência, enquanto professores de língua portuguesa, percebemos que o pouco diálogo dos alunos com o texto, a aceitação passiva da leitura feita pelo professor, sem reflexão e criticidade, são gerados quando adotamos metodologias que primam por um modelo tradicional de conceber a leitura de textos relativamente simples, com compreensões superficiais e de informações explícitas na materialidade linguística. Leitura que não conduz os alunos a apreenderem os sentidos implícitos, os não-ditos, do texto/discurso, especialmente os que geram efeitos de preconceito, discriminação e exclusão.

Leva-nos a essa inferência, além do que já apontamos sobre a dificuldade de apreensão de sentidos, o fato de termos constatado, em várias atividades propostas nas etapas iniciais da intervenção, as respostas curtas, bem objetivas e superficiais dos alunos. Quando a pergunta instigava um pouco mais de reflexão ou busca por sentidos implícitos, os alunos demonstraram dificuldades chegando, inclusive alguns, a dizerem que não sabiam responder.

Essa situação foi bem perceptível na primeira interpretação: nessa etapa, nossa proposta foi a elaboração de uma entrevista entre alunos. Ao formular as perguntas da entrevista que seria respondida por outro aluno, muitos discentes tenderam a fazer questionamentos simples, ou perguntas ligadas a extrações de informações dedutíveis do texto ou, ainda, de elementos paratextuais.

À medida que o projeto contemplou a contextualização da obra a partir de aspectos temáticos, históricos, atualizando-os para os nossos dias, percebemos os discentes com leituras mais significativas e com melhor apreensão dos efeitos de sentidos étnico-raciais. Na etapa de segunda interpretação, que propôs aos alunos a produção de uma peça baseada no terceiro ato da peça, e na atividade final da intervenção, a escrita de cordéis, os alunos demonstraram melhor diálogo com a obra e ressignificação dos sentidos construídos.

A produção e apresentação da peça, a qual foi intitulada *O julgamento final,* permitiu aos alunos vivenciarem o texto literário e perceberem melhor como as posições sociais e ideológicas de cada personagem significavam no texto. Mais do que isso: elevaram a autoestima desses alunos a partir do momento que se sentiram protagonistas do processo da atividade.

Esse protagonismo também fora vivenciado por eles na construção dos textos em cordéis. Na posição de sujeito- autores, os alunos evidenciaram o quanto a leitura da obra ressignificou sentidos já construídos, explicitando os efeitos de sentidos étnico-raciais apreendidos, ao reescreverem passagens do *Auto da Compadecida* conforme suas compreensões, imaginar outras situações possíveis para o famoso João Grilo, ou, ainda, estabelecerem diálogos com os contextos atuais, refletindo o quanto questões étnico-raciais de exclusão, preconceito, discriminação e racismo se fazem presentes no nosso entorno social em relação não só às pessoas negras como, ainda, a outros grupos marginalizados socialmente, como os indígenas e os LGBTIS.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos discutidos nesse trabalho levam-nos a refletir o quanto se faz necessário conceber a leitura literária, no espaço escolar, com metodologias que busquem a formação reflexiva e crítica dos alunos, capazes de ampliar o letramento literário discente. Só assim, a prática de leitura torna-se prazerosa, significativa e, principalmente, proficiente à medida que os sujeitos conseguem dialogar com o texto e com o seu próprio contexto de vida.

Os resultados da pesquisa nos mostraram que a abordagem da leitura pela metodologia da análise do discurso possibilitou aos alunos diálogo com o texto e sentidos significativos para seus próprios contextos. Houve uma melhor apreensão de implícitos no texto/discurso, com reflexões e ressignificações acerca das questões sociais e étnico-raciais de preconceito, exclusão e discriminação. Ou seja: suas leituras foram além da superficialidade da materialidade linguística e suas reflexões possibilitaram outros sentidos que, contextualizados, fizeram os alunos perceberem como esses aspectos étnico-raciais se fazem presentes no cotidiano, ampliando, assim, o letramento literário desses discentes.

Esperamos contribuir nas discussões sobre as possibilidades da análise do discurso favorecer a formação de sujeitos leitores proficientes, que apreendam melhor os sentidos gerados pelos textos literários, especialmente quanto a leitura dos sentidos étnico-raciais (preconceito, discriminação, exclusão), dada a pertinência e urgência em tratá-los no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPRIOLI, Marina da Silva; MORAES, João Batista Ernesto de. Análise do discurso literário para a representação da informação: viés ético. **Inf. & Soc.**, v. 27, n. 3, p. 7-17, set./dez. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas. In: _____. **Análise do discurso na literatura:** rios turvos de margens indefinidas. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 8-25.

HENGE, Gláucia da Silva. Texto e interpretação: aproximações entre análise do discurso e literatura. **Interletras:** v.3, n.20, p. 1-9, out. 2014/ mar.2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 6.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes editores, 2012.

SANTOS, Janaína de Jesus. Claro: uma história de dispersões. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura**: rios turvos de margens indefinidas. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 132-143.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004. v. 13.

CAPÍTULO 11

"A BELA DA FERA": UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A POSIÇÃO-SUJEITO DA PRIMEIRA-DAMA MICHELE BOLSONARO A PARTIR DE UMA MANCHETE DA FOLHA DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 13/01/2021

Leila Silvana Pontes
UNIOESTE
Cascavel - PR
http://lattes.cnpq.br/6966634043018105

RESUMO: Os espaços políticos sempre foram, preponderantemente, ocupados por homens. Entretanto, duas figuras femininas chamaram a atenção nos últimos anos: Dilma Rousseff, por ser a primeira mulher presidente do Brasil e Marcela Temer, ex-primeira-dama. Algumas pesquisas sobre o que as mídias discursavam sobre elas mostraram que há uma rejeição, uma não aceitação quanto às mulheres ocuparem cargos públicos: Dilma era atacada pela mídia como sendo uma pessoa descontrolada para estar no governo e Marcela apta apenas para atender ao privado, ou seja, ocupar-se do lar. Não cabendo, portanto, a esses sujeitos, espaços públicos, os quais seriam, de fato, apropriados apenas para os homens. Agora, é outro cenário político, no qual uma nova figura se destaca e para quem as mídias se voltam: Michelle Bolsonaro, atual primeira-dama. Dessa forma, este trabalho teve por objetivo realizar uma breve análise, à luz da Análise do Discurso de Linha Francesa, sobre uma manchete online da Folha de São Paulo referente a esse sujeito, a fim de observar como tal enunciado trouxe discursivamente a imagem dessa mulher. Observou-se, a partir do estudo, a ideologia machista perpassando os discursos da Manchete, de forma que foi possível perceber uma aproximação entre Michelle Bolsonaro e Marcela Temer. Entretanto, algo novo apareceu: sua religiosidade, vista como virtude. A análise contou com Pêcheux (2014); Maluf-Souza (2013); Orlandi (2015/2007) e Possenti (2005), dentre outros estudiosos. O trabalho seguiu a metodologia própria da Análise do Discurso: o corpus direciona o percurso interpretativo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Mulher; Política.

"THE BEAUTY OF THE BEAST": A DISCURSIVE ANALYSIS ON THE SUBJECT-POSITION OF THE FIRST LADY MICHELE BOLSONARO FROM A FOLHA DE SÃO PAULO HEADLINE

ABSTRACT: The political spaces always were, predominantly, occupied by men. However, two female figures called the attention in the last eight years: Dilma Rousseff, for being the first woman President of Brazil and Marcela Temer, first lady nowadays. Some researches on what the media said about them showed there is a rejection, a non-acceptance of women occupy public positions. Dilma was considered by the media to be out of control to be in government and Marcela was thought to be able to attend just the private, in other words, she would be responsible of home duties. Not being, consequently, appropriated people for public spaces, which would be indeed appropriated just for men. Nowadays, it is other political setting, which a new subject stands out and to whom the media pay attention: Michelle Bolsonaro, the present first lady.Thus, this work

aimed to carry out a short analysis, according to the French Discourse Analysis about an online headline of Folha de São Paulo referring this subject in order to observe how this headline brought discursively the figure of a woman. It was noticed from this study, the sexist ideology spanning the discourses of the headline, so that it is possible to realize the approach between Michelle Bolsonaro and Marcela Temer. However, something new appeared: her religiosity as virtue. The analysis was based on Pêcheux (2014); Maluf-Souza (2013); Orlandi (2015/2007) and Possenti (2005) among other scholars. The work followed a Discourse Analysis own methodology: the corpus directs the interpretative route.
KEYWORDS: Discourse Analysis; Woman; Politics.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir de pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), uma manchete da Folha de São Paulo Online referente a Michelle Bolsonaro, esposa do então presidente, a fim de se observar, principalmente, como esta posição-sujeito está sendo discursivizada.

Como de praxe, essas mulheres passam a ocupar a posição-sujeito de primeira-dama e, em virtude disso, é comum as mídias se voltarem para essas figuras. Entretanto, antes de se colocarem em cena os referidos discursos referentes a Michele Bolsonaro, cabe uma rápida retomada de alguns estudos sobre enunciados midiáticos referente à figura feminina no âmbito político. Nesse caso, determinadas considerações sobre a ex-presidenta Dilma Roousseff e a ex-primeira-dama Marcela Temer.

Gambassi e Yamasaki (2016), ao analisarem algumas matérias sobre tais sujeitos, observaram que tanto uma quanto a outra sofreram ataques da mídia. A uma coube o perfil de histérica e esquizofrênica; à outra, um padrão ideal de mulher: “Bela, recatada e do lar”. Dessa forma, os discursos direcionados a ambas encorpam a ideia de que mulheres são consideradas inaptas ao governo de espaços públicos, o espaço que lhes cabe se restringe à esfera privada, mais especificamente ao lar. Espaços públicos são considerados esferas de governabilidade masculina.

> Mulheres em posição de poder geram críticas geralmente relacionadas à tirania e à loucura, tanto no governo quanto em cargos executivos. Desde a visão da mulher como “bela, recatada e ‘do lar’” a novas gerações de Marias Is, é mostrado como ainda prevalece a distância do gênero feminino de uma posição de domínio nas esferas de poder. (GAMBASSI; YAMASAKI, 2016, p.177).

As autoras Gambassi e Yamasaki (2016) analisaram essas figuras femininas em um contexto que, segundo elas, as mulheres estão com seus direitos ameaçados. Soma-se a isso o fato de autoridades políticas privilegiarem figuras masculinas para cargos do governo, por exemplo: Michel Temer, presidente anterior, chamou para seu governo apenas figuras masculinas, colocando a mulher sempre em segundo plano; e a fato de a mídia produzir discursos que marcam lugares específicos para homens e para mulheres. De

acordo com elas, Dilma Rousseff e Marcela Temer foram alvos desses discursos marcados: “Marcela Temer é, literalmente, retratada como bela, mas também como recatada e do lar, Dilma Rousseff é mostrada como monstro, fera, louca (GAMBASSI; YAMASAKI, 2016, p.150). Como proposta já anunciada, analisar-se-á, a seguir, a manchete.

2 | DESENVOLVIMENTO

Neste novo cenário político, surge a personagem feminina, Michelle Bolsonaro. Esse é um acontecimento, o qual, uma vez tendo relação com a história, constitui-se em matéria-prima para “novos” enunciados (POSSENTI, 2005), conforme a sequência discursiva (SD) apresentada a seguir e que corresponde ao corpus desta análise, ou melhor, à manchete em questão:

Figura 1 – Manchete da Folha de São Paulo

Fonte: Folha de São Paulo - UOL

A AD tem uma noção de sujeito compatível à noção de discurso, ou seja, o sujeito é marcado radicalmente pela heterogeneidade. Não se refere ao ser do consciente, pelo contrário, ele é dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente: “o sujeito não é senhor de sua vontade; ou temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica discursiva, ou temos um sujeito submetido à sua própria natureza inconsciente”. (MUSSALIM, 2001, p.134).

No que se refere às coerções ideológicas, é possível analisar na SD: “A bela **da** fera. Conheça a mulher **de** Jair Bolsonaro”, a presença da preposição “de” para além de uma análise meramente linguística, pois o sentido das palavras não está nelas mesmas,

ele depende de posições ideológicas existentes no momento histórico-social em que são produzidas:

> O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição etc., não existe "em si mesmo" (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PECHÊUX, 2014, p.146).

Sendo assim, a preposição revela que, no discurso, é possível um efeito de sentido no qual a autonomia masculina prevalece sobre o feminino, pois a mulher é apresentada como um objeto, um pertence do homem e por isso um ser submisso a ele. Insiste o discurso de supremacia masculina e, dessa forma, persiste a ideologia machista:

> A construção de sujeitos históricos com suas posições de dominação e de subordinação determinadas pelos gêneros, tem sua origem na desintegração do período comunal primitivo está diretamente relacionada à criação da propriedade privada dos meios de produção, onde houve uma inversão de valores entre os sexos que submeteu a mulher à condição de objeto do homem. (GODOI, 2018, p.183).

Soma-se a isso, o fato de se dar destaque e importância à beleza de Michele por meio do adjetivo "bonita" e do adjetivo "bela" (o qual está substantivado) de maneira que agrega maior valor a esse pertence e acarreta maior satisfação a quem a possui.

Conforme foi mencionado, além de ser ideológico, o sujeito não é senhor de suas vontades. Em "O amor pela bonita e muitíssimo evangélica Michelle faz Jair Bolsonaro chorar, poetizar e mostrar o seu **pior**", o enunciador usou a palavra "pior" quando, na verdade, esperava-se a palavra "melhor", o que corresponde a um ato falho. De acordo com Lacan, tanto o ato falho como o chiste, o lapso e o sonho "estão diretamente relacionados à noção de sujeito que a AD procura investigar" (HENGE, 2016), em outras palavras, é possível perceber claramente, por meio desse deslize, que emerge o sujeito do inconsciente. Esse é um acontecimento próprio do discurso, pois "O que temos, em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutiva tanto do sujeito quanto do sentido" (ORLANDI, 2015, p. 74).

Além disso, um discurso está em constante relação com outro(s) (MUSSALIM, 2001). É possível interpretar tal fato na SD: "A bela da Fera", a qual traz uma heterogeneidade mostrada não marcada, reconhecida no campo do implícito (MUSSALIM, 2001), sugerindo uma relação com o conto francês "La Belle et la Bête" (LEPRINCE DE BEAUMONT, 2014). Dessa forma, institui-se uma relação interdiscursiva bastante significativa, visto que o discurso que circula no conto é o de uma bela e humilde moça que é oferecida a uma fera para salvar a vida de seu pai. Na convivência, a bela moça percebe que, apesar da aparência assustadora, a fera é um ser sensível e amável. Por fim, ela se apaixona. Quando confessa seu amor pela fera e aceita seu pedido de casamento, ele se transforma

em um lindo príncipe.

Trazendo essa história para a atual esfera discursiva que envolve o político Bolsonaro, entende-se a possibilidade de se associar a palavra "fera" a ele. Isso é possível devido, por exemplo, às condições de produção do discurso, as quais podem ser entendidas tanto em sentido estrito, imediato (circunstâncias da enunciação), quanto em sentido amplo, incluindo aspectos históricos ideológicos e sociais (ORLANDI, 2015).

Esse discurso foi produzido em condições nas quais outros discursos referentes a ele circulam e justificam sua relação com a palavra "fera", por exemplo: **1)** "O 'mito' Jair Messias Bolsonaro, 62 anos, tem como marcas as **posições extremadas**, a **postura de enfrentamento constante** e os **discursos agressivos**, em que reivindica ser o defensor e restaurador da ordem perdida" (POMPEU, 2017, n.p, grifo nosso); **2)** "A Procuradoria Geral da República apresentou **denúncia** nesta sexta-feira (13) **contra o deputado federal Jair Bolsonaro** (PSL-RJ), pré-candidato à Presidência da República, pelo **crime de racismo**" (SALOMÃO, 2018, n.p, grifo nosso); **3)** "A caminho de sua sétima filiação partidária, o Partido Ecológico Nacional (PEN), pelo qual pretende se candidatar à Presidência da República, o deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ) **é recordista em representações no Conselho de Ética** da Câmara." (POMPEU, 2017, n.p, grifo nosso); **4)** "**Incitação ao estupro**, **injúria**, **apologia a tortura**, **discriminação racial** e **agressão física a um senador**. Tal lista de condutas atípicas é ostentada por um mesmo parlamentar: o deputado federal Jair Bolsonaro (PSC-RJ)" (TOSCANO, 2016, n.p, grifo nosso).

É importante ressaltar que há já um dizível sobre a palavra "fera" e sobre o referido político, o já-dito, amparado por aspectos históricos, sociais e ideológicos. Há uma memória em relação aos discursos. E, nesse caso, a memória é tratada como interdiscurso, o qual:

> é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: saber discursivo que torna possível todo dizer que retorna sob forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2005, p.31).

Sendo assim, levando em consideração as condições de produção dos discursos circulantes em questão, o significante "fera" passa a ser entendido como o próprio Bolsonaro. Dessa maneira, é possível entender porque o sentido não está colado à palavra, como acreditava Saussure ao defender seu conceito de signo linguístico (MALUF-SOUZA *et al*., 2013), pois "Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos" (ORLANDI, 2015, p.33). Entenda-se que a "constituição" refere-se ao interdiscurso e a "formulação" refere-se ao intradiscurso e que "A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)" (ORLANDI, 2015, p.33). Em outras palavras, o pré-construído, a

historicidade (o já-dito) sustenta a relação Fera/Bolsonaro.

> o sentido das palavras em um discurso remete sempre a ocorrências anteriores. Ou ainda, qualquer enunciação supõe uma posição, e é a partir dessa posição que os enunciados (palavras) recebem seu sentido. Melhor ainda: qualquer uma dessas posições implica uma memória discursiva, de modo que as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras de uma língua, mas do interdiscurso". (POSSENTI, 2005, p. 373).

Uma vez que, etimologicamente, a palavra discurso tem, em si, a ideia de curso, de percurso, de movimento em um processo de historicidade contínuo (ORLANDI, 2015), o contexto histórico-social (o contexto de enunciação) é constitutivo do sentido do discurso (MUSSALIM, 2001). Isso faz com que ele não seja engessado:

> no interior de uma mesma língua, existiriam clivagens devidas a fato de que certos textos não têm os mesmos referentes, as mesmas relações, as mesmas ancoragens que outros textos, e que o conjunto de discursos tais como podemos encontrar num momento dado na sincronia de uma língua remete em definitivo a referentes diferentes. (PECHÊUX, 2015, p.212).

Para a AD:

> os efeitos de sentido são cambiantes, moventes, portanto imprevisíveis, uma vez que não estão dispostos a priori, numa relação necessária entre um sentido e um significante, mas em significantes em cadeia ou em uma dada formação discursiva. Nesse sentido, os efeitos de sentido não têm a propriedade de uma tradução, mas de um achado. (MALUF-SOUZA, 2013, n.p).

Um outro aspecto é que os sentidos possíveis de um discurso são demarcados, preestabelecidos pela identidade das Formações Discursivas (FD) colocadas no espaço do interdiscurso (MUSSALIM, 2001). Assim, um sujeito inserido em uma FD de esquerda pode, ao se deparar com o significante "Fera", atribuir-lhe um efeito de sentido negativo por ser negativo seu modo de significar o candidato –, todos aqueles discursos que denunciam a postura agressiva do político interferem, enquanto interdiscurso e memória e por serem marcados ideologicamente, no significante. Por outro lado, um sujeito de uma FD de extrema-direita, na qual também está o político, afetada por uma Formação Ideológica (FI) distinta à da esquerda, pode significar "Fera" de uma maneira totalmente diferente, como alguém radical, por exemplo, e não concordar com os demais discursos, rejeitando-os, ou mesmo não os considerar negativos.

Independentemente disso, entretanto, interessa entender o que a SD, em análise, ao *não-dizer*, *diz*. Ou melhor, interessa o não-dito. Em "A bela da fera, conheça a mulher de Jair Bolsonaro/O amor pela bonita e muitíssimo evangélica Michelle faz Jair Bolsonaro chorar, poetizar e mostrar o seu pior", Michele é apresentada como uma mulher capaz de fragilizar essa "Fera". Suas virtudes despertaram nesse homem, visto como cruel ou como radical (dependendo da FD), o amor. Esse sentimento à mulher bela, à mulher religiosa, à

mulher que lhe é submissa, porque lhe pertence, discursa um outro Bolsonaro: um homem doce e sensível.

A SD é, portanto, atravessada por uma memória do que seria o amor romântico, sentimento que, em muitas sociedades "é visto como uma emoção capaz de superar qualquer obstáculo" (BARBOSA, QUEIROZ, 2008). Nesse caso, esse sentimento é despertado pela *bela*, *bonita e muitíssimo evangélica* Michelle e ainda capaz dobrar a dureza da personalidade desse homem, fazendo-o inclusive chorar e declamar poemas. Algo que, para uma concepção machista, seria inapropriado, uma vez que chorar e declamar poesia traz uma memória discursiva de fragilidade e de sensibilidade, coisas que não caberiam para um homem, uma vez que a ideologia machista, desde cedo, imprime-lhe uma função-sujeito na qual ele deve ser "Forte, confiante, ativo, destemido, determinado, realizador, independente, objetivo, pragmático, racional, emocionalmente equilibrado (WANG, JABLONSKI E MAGALHÃES, 2007, p.55).

Um outro fato que chama a atenção, na SD, refere-se à expressão "e muitíssimo evangélica Michelle". Nesse caso, o termo "evangélica" se remete a uma formação discursiva (FD) de determinada vertente religiosa que materializa uma Formação Ideológica (FI) Cristã: "não é possível identificar uma formação ideológica senão pela materialidade do discurso (que se poderia dizer um texto) que está sempre articulado a uma FD" (AIUB, 2015, p. 111).

Nesse sentido, entende-se que o discurso, dentro dessa formação discursiva, tem um efeito de sentido positivo. A expressão "muitíssimo evangélica" poderia ser parafraseada por outras formas do dizer, visto que "Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase apresenta assim o retorno aos mesmos espaços (ORLANDI, 2015, p. 36). Dessa forma, outras formulações são possíveis, como: "muitíssimo serva de Deus", "muitíssimo temente ao Senhor", "muitíssimo honesta", "muitíssimo íntegra". Enfim, a variação no intradiscurso estabiliza efeitos de sentido pertinentes ao que se espera de uma pessoa pertencente a uma formação discursiva religiosa, atribuindo, assim, valores a Michele Bolsonaro e novamente fixando um modelo de mulher capaz de atender a padrões machistas, pois, uma vez religiosa, não recorre a desejos carnais, não se qualifica como uma mulher mundana, mas sim reservada, voltada à pureza, à santidade.

Outra reflexão sobre o advérbio "muitíssimo". Em uma perspectiva da AD, não se refere, como se diria na gramática tradicional, a apenas a um intensificador do adjetivo "evangélica". Em uma análise discursiva, como já vimos, pode-se afirmar que "o dizer tem relação com o não dizer" (ORLANDI, 2015, p. 82). Ou seja, ao se dizer que Michele é "muitíssimo evangélica" outros não-ditos também significam, como o fato de existirem mulheres que apenas são evangélicas e, portanto, *não tão tementes a Deus*, *não tão íntegras*. Ou mulheres pouco evangélicas, por exemplo, mas que Michele Bolsonaro se inclui entre as "melhores", entre as mais fiéis. Perceber a comparação entre Michele

Bolsonaro e outras evangélicas só é possível pela observação ao não-dito, o que mostra haver um silêncio que perpassa as palavras, indicando "que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio é ´fundante´" (ORLANDI, 2007, p.14).

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se retomar o estudo de Gambassi e Yamasaki (2016), percebe-se que, de acordo como Michelle Bolsonaro é discursiviza, a manchete a deixa mais próxima de Marcela Temer, devido, por exemplo, à maneira como destaca características físicas e comportamentais. Em "A Bela da Fera", o enunciado destaca a beleza dessa mulher, assim como a mídia fez com Marcela Temer: "Bela, recatada e do lar". A preocupação em pontuar a beleza dessas mulheres, muito provavelmente, é por uma necessidade de atender às satisfações do imaginário masculino, remetendo o discurso a um ideário machista. Em poucas linhas, Michelle é chamada de "bela", de "bonita".

Essa ideologia machista atravessa persistentemente o discurso, pois, para falar de Michele Bolsonaro, a manchete faz menção ao marido, ou seja, a figura masculina tem que estar lá para que os valores da mulher sejam validados: dizer que esse homem truculento chora e até faz poemas garante que Michelle seja alguém, de fato, especial. Ela não é discursivizada sozinha; é discursivizada a partir da sombra do marido. A própria preposição "de" em "A Bela da Fera" ratifica a presença dessa ideologia. Essa mulher não é autônoma, ela precisa *ser de alguém*, um homem tem que ser seu dono, e não o contrário. O contrário, *A Fera da Bela*, não é algo que poderia ser dito dentro dessa FD, pois mudaria os efeitos de sentido do discurso, o qual significaria que o homem estaria sob o poderio de uma mulher e isso seria inapropriado levando em consideração a FI machista que direciona o discurso.

Em relação à religiosidade de Michelle Bolsonaro, "muitíssimo evangélica", é possível entender que a situa em uma FD religiosa que pode evocar efeito de sentido de mulher respeitosa, a qual segue os preceitos cristãos; portanto, nesse caso, lembra o significante "recatada" destinado a Marcela Temer. Além de ser discursivizada como bela e religiosa, a relação com o conto "La Belle et la Bête" associa Michelle Bolsonaro à memória de que se tem da personagem do livro: uma mulher doce, humilde, altruísta.

Entretanto, apesar de todas essas características e de ela ser o tema da manchete, é o homem, o marido, que continua sendo o centro; apesar de chorar ou de declamar poemas, ele tem o comando, pois a mulher lhe pertence: "A Bela *da* Fera". Ele é o político. Repete-se a ideia limitante de que os espaços públicos são mesmo para homens e cabe às mulheres os acompanhar (GAMBASSI e YAMASAKI, 2016) e lhes fazer bem com sua bela presença e seu exemplar comportamento.

Esse discurso presente na manchete enaltece um padrão de mulher e aponta para um estereótipo feminino de conduta que reafirma a visão machista não somente

sobre Michelle Bolsonaro, mas sobre a mulher em âmbito geral: a visão de que a mulher apenas acompanha o homem, como um acessório, e de que somente uma mulher bela, bonita e recatada/religiosa seria capaz de despertar bons sentimentos. No que se refere, especificamente, à primeira-dama, na voz do enunciador, ou melhor, no seu silenciamento, um padrão diferente de mulher (não bela, não bonita, não voltada à religiosidade, ou seja, às cosias sagradas) falharia, não despertaria o amor dessa "fera".

REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani Forgiarini. Quando o sujeito fal(h)a: reflexões a partir das noções de ideologia e formação discursiva. **Domínios de Lingu@gem**. v. 9, n. 3. jul/set. 2015.

BARBOSA, Débora Regina; QUEIROZ, Renato da Silva. **Império do amor romântico**: diferenças culturais e sexuais em casais de noivos no Brasil e na Itália. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://cutt.ly/jjvwrj1. Acesso: 30 nov. 2018.

LINHARES, Juliana. A bela da fera, conheça a mulher de Jair Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 abr. 2018. Disponível em: https://cutt.ly/4jvwPsJ. Acesso: 12 nov. 2018.

GAMBASSI, Giulia Mendes; YAMASAKI, Thaís Tiemi. "A bela e a fera": as mulheres e a política no discurso midiático. **Temáticas**, Campinas, v. n.47/48. 149-180, fev./dez. 2016. Disponível em: https://cutt.ly/6jvumjX. Acesso: 21 nov. 2018.

GODOI, Ivonete Coriolano Guedes. **A origem da cultura machista e a posição da mulher na sociedade**. 2018. Disponível em: https://cutt.ly/njvwZUu. Acesso: 02 dez. 2018.

HENGE, Glaucia da Silva. Inconsciente e ideologia: contribuições da Análise do Discurso e da Psicanálise para a noção de sujeito. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 85-105, jul./dez. 2016.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie. **La Belle et la bête**, 1756/ Bela e a Fera; tradução de Marie-Hélène Catherine Torres; Ilustrações de Laurent Cardon. 1ed. São Paulo: Poetisa, 2014.

MALUF-SOUZA, Olímpia. Que sujeito? Interfaces entre o sujeito do Inconsciente e o sujeito da ideologia. *In*: MALUF-SOUZA, Olímpia *et al.*: **Discurso, sujeito e memória**. São Paulo, Pontes, 2013.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda**;** BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística 2 Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ed. Campinas, São Paulo, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5.ed.Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Reflexões sobre a Situação Teórica das Ciências Sociais e, Especialmente da Psicologia Social. *In*: ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 4ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

POMPEU, Ana. Jair Bolsonaro, o mito de pés de barro. **Congresso em Foco**, São Paulo, 14 dez. 2017. Disponível em: https://cutt.ly/Ljb479I. Acesso em: 30 nov. 2018.

POSSENTI, Sírio. Um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SALOMÃO, Lucas. PGR denuncia Jair Bolsonaro por racismo. **G1**, 13 abr. 2018. Disponível em: https://cutt.ly/Jjb43a7. Acesso em: 21 nov. 2018.

TOSCANO, **Camilo.** Acusações e processos: o que falta para Bolsonaro ser cassado?. **Agência PT de Notícias**, 01 ago. 2016. Disponível em: https://cutt.ly/Ajb49fC. Acesso em: 12 nov. 2018.

WANG, May Lin; JABLONSKI, Bernardo; MAGALHÃES, Andréa Seixas. **Identidades masculinas**: limites e possibilidades. Disponível em: https://cutt.ly/OjveT6q. Acesso: 28 nov. 2018.

CAPÍTULO 12

SUBJETIVIDADE DO CORPO NAS MÍDIAS SOCIAIS: PROPAGANDAS DE CERVEJA

Data de aceite: 01/04/2021

Jéssica Roberta Araújo Ferreira
Universidade Federal da Paraíba, UFPB,
professora de língua portuguesa- PB
http://lattes.cnpq.br/5380253064495772

RESUMO: Este artigo apresenta uma pequena discussão e contribuição a respeito de alguns conceitos do francês filósofo Michel Foucault e seus comentadores. Para tanto arguimos sobre enunciado, (biopolítica, biopoder, poder e dispositivo). Associamos tais conceitos com nosso corpus de pesquisa. Apresentamos como questão problema: como o saber/poder é imposto através dos dispositivos para o meio social? Para que a questão problema seja respondida objetivamos analisar três propagandas de cerveja, de marca distintas. O intuito é constatar como elas impõem os corpos de mulheres nos meios digitais para obter determinados grupos de consumidores. O estudo embasa-se na metodologia qualitativa de método *interpretativista*. A justificativa para o estudo dar-se pelo avanço desenfreado da propagação em massa nas mídias sociais, as quais acabam doutrinando sujeitos e estereotipando outros. Sendo assim, é através do poder/saber presente nos dispositivos disciplinares de controle segundo a teoria de Foucault que buscaremos resposta para nosso questionamento acima.
PALAVRAS- CHAVE: Mídias sociais; corpo; poder

BODY SUBJECTIVITY IN SOCIAL MEDIA: BEER ADVERTISING

ABSTRACT: This article presents a short discussion and contribution about some concepts of the French philosopher Michel Foucault and his commentators. Therefore, we argue about the statement, (biopolitics, biopower, power and device). We associate these concepts with our research corpus. We present as a problem question: how is knowledge / power imposed through devices for the social environment? In order for the problem question to be answered, we aim to analyze three different beer advertisements. The aim is to see how they impose the bodies of women on digital media to obtain certain groups of consumers. The study is based on the qualitative methodology of interpretive method. The justification for the study is given by the unbridled advance of mass propagation in social media, which ends up indoctrinating subjects and stereotyping others. Therefore, it is through the power / knowledge present in disciplinary control devices according to Foucault's theory that we will seek an answer to our questioning above.
KEYWORDS: Social media; body; power.

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste trabalho percorrem das obras de Foucault, dentre elas destacamos as que nos proporcionaram um elo de discussão e questionamento acerca do corpus selecionado, são elas: Arqueologia do Saber, História da Sexualidade I, A Ordem do Discurso, vigiar e Punir, assim como artigos que

discutem conceitos sobre o cuidado de si, governamentalidade e biopoder.

Há muitos anos o corpo feminino foi usado como forma de objetificar o consumo/desejo em especial para o público masculino, isso porque vivíamos em uma sociedade de cunho patriarcal, inicialmente o significado da palavra patriarcal estava relacionado ao sentido religioso no século XIX. Com o passar dos anos foi ressignificando o sentido, chegando então em chefes de famílias, posteriormente define-se pelo poder do pai sob os filhos. O conceito passa por várias abrangências com o passar do tempo, simplificamos assim que o patriarcado é um sistema sociopolítico que coloca os homens em situação de poder.

Toda construção traz significação para sociedade, a qual chega a estereotipar e objetificar o corpo feminino frente ao conservadorismo. O conceito semântico de objetificar é atribuído ao ser humano na natureza de um objeto, tratando-o como objeto, ou coisa, objetificar o corpo feminino em campanhas publicitárias.[1] Sendo assim, nota-se a divisão categórica dos gêneros diante ao meio social, só se era possível notar o gênero feminino como forma satisfazer desejos 'alguns insanos e ocultos para a sociedade, ou seja, eram realizados de forma implícita e até ilícitas para a ordem social.

Dessa forma, o filósofo Francês Michel Foucault veio para romper conceitos e construções sociais sobre os sujeitos infames, os quais eram silenciados pela a sociedade que detinha maior poder. Foucault chegou a permear vários campos do saber, de acordo com a fala de Rosário Gregolin[2], a qual explícita que o autor é conhecido como pirotécnico, porque o mesmo afirmou que gostava de causar pequenas explosões, por polemizar e levantar questionamentos dentre as mais diversas áreas, deixou seu legado até hoje no século atual.

Foucault não vem com conceitos prontos e acabados, no entanto, nos apresenta questionamentos os quais nos faz refletir e questionar sobre questões sociais, Foucault gostava de trabalhar nas/com as margens, ele procurava os "homens infames" aqueles que eram esquecidos pela sociedade, os quais não tinham vez, nem voz no meio social, são sujeitos ocultados pelo meio ou por uma sociedade punitiva detentora de poder.

Seguindo as concepções e pensamentos de Foucault (2014) levanta-se o seguinte questionamento acerca da sociedade infame. Mas, o que há de fato de tão perigoso no ato de as pessoas falarem e de seus discursos ecoarem e/ou progredirem? Os sujeitos detendorres de poder já previam uma ruptura acerca dos sujeitos detentores de causas ou ações sociais, por isso seria mais fácil calá-los como forma de obter domínio sob determinada sociedade. Parafraseando o pensamento de Foucault (2014) afirma-se que toda sociedade é controlada, selecionada, organizada, assim há uma ordem do discurso, existe uma ordem para enunciar. Diferentemente das instituições, as quais têm o poder para enunciar na sociedade de forma explicita, são categorizadas como detentoras do

1 Retirado: https://www.dicio.com.br/objetificar/

2 Evento realizado pela GEADA ARARAGUARA traz uma discussão sobre o conceito foucaultiano de "dispositivo de poder". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lpMURaG9hYc

poder, capazes de promover ações e reações nos sujeitos frente à sociedade.

De modo especial partimos dos principais legados de Foucault. Organizamos esta discussão à luz da questão: Como o saber/poder é imposto através dos dispositivos para o meio social? Objetivamos analisar: Três propagandas de cerveja, de marca distintas. O intuito é constatar como elas impõem os corpos de mulheres nos meios digitais para obter determinados grupos de consumidores.

Para cumprirmos com os objetivos elaborado encontrarmos respostas para o problema investigativo, organizamos este artigo em três seções. No primeiro momento, percorremos o contexto teórico-metodológico, baseado em Foucault; no segundo momento, analisamos nossos dados, à luz da teoria em foco; no terceiro momento, tecemos nossas considerações finais a respeito das análises feitas, em concomitância com a teoria norteadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

Foucault (2008) conhecido como maior questionador no meio social usa de artimanhas para provocar os dispositivos e os sujeitos detentores de tal poder. Para tanto ele parte do conceito de enunciado para descrever as relações mínimas entre os signos. os enunciados são estudados efetivamente produzidos por sujeitos sócio-históricos. É a partir de tal processo que é possível verificar o sentido presente segundo as regras que pré-estabelecidas ou que sucedem ao signo.

Ainda de acordo com as concepções e pensamento de Foucault (2008) o enunciado não tem características estruturais de unidades. As dificuldades são lançadas para concluir que os enunciados não se confundem com esses três tipos de unidades. Mas se trata de uma função que cruza as estruturas e unidades para que se torne possível no tempo e no espaço, enfim, o enunciado é um nó em uma rede. Podemos dizer que um enunciado não é uma frase, no entanto, uma frase pode ser um enunciado, assim como o exemplo da sequência de letras da máquina de datilografia que não é uma frase, porém a ordem das letras dentro do alfabeto é um enunciado em meio a um campo discursivo.

Enunciados também não são atos de fala, não podem ser confundidos com atos de enunciação, mas para que haja frase, proposição e atos de fala é preciso que se tenha condições de enunciação. Para o enunciado ser considerado uma função enunciativa, primeiramente precisa apresentar relações específicas que diga respeito a ela própria, como afirma Foucault a relação que liga o significante ao significado a que vai do nome ao designado. Por onde aparece a frase e o sentido, em segundo lugar para que se tenha um sujeito do enunciado é preciso pensar em uma função vazia, isso porque o sujeito pode ocupar várias posições no espaço. Em terceiro lugar é preciso recortar num campo enunciativo, pois é neste recorte que é possível distingui-lo.

Um enunciado tem sempre margens povoada por outros enunciados, e para que se

tenha um enunciado é necessário que seja desenvolvido dentro de um campo associado, através de uma sequência de elementos linguísticos, onde só é enunciado se estiver imerso em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular (FOUCAULT, 2008, p.111). Dessa forma, é através do jogo enunciativo onde é possível encontrar a multiplicidade e acúmulo do campo associado.

Dispositivos, biopolítica e biopoder

Partindo para outros conceitos segundo a teoria Foucaultiana, explicitamos no que diz respeito ao princípio da exclusão. "Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais de interdição, mas uma separação e uma rejeição" (Foucault, 2014). Pode ocorrer que a palavra seja considerada como nula e não seja aceita. O autor nos deixa como questionamento acerca dos discursos produzidos com sentido de verdade em certo momento histórico, além da possível análise embasada para formulá-los como verdade absoluta para uma certa sociedade. Sendo assim, o discurso não pode ser considerado como verdade absoluta em dado contexto social, sem que ao menos seja questionado pelo leitor.

Através da relação de poder é construído os dispositivos, os quais consistem em um conjunto bastante diversos, como discursos, instituições, estrutura física, leis, regras e normas morais, enunciados científicos e tantas outras possíveis que, agindo conectado a outras estratégias, formam uma rede que captura e subjetiva o sujeito, podendo esta rede de dispositivos agir com poderes sobre a população. Poderes estes que Foucault questiona, se podem ser exercidos. "Se é verdade que não há poder que não seja exercido por uns sobre os outros- "os uns" e "os outros" não estando nunca fixado num papel." (REVEL, 2005, p. 67).

Para contribuição à cerca do conceito de dispositivos mencionamos Revel (2015):

> O termo dispositivo parece em Foucault nos anos 70 designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizada pelo poder[...] Trata-se de tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes[...] Um dispositivo é "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito[...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre os elementos". (REVEL, 2005, P. 39-40).

Neste viés, observa-se a possibilidade de específicos sujeitos apresentarem poder como forma de enunciar, daí a questão dos dispositivos de controles, até porque estes dispositivos vêm carregados de poderes e saberes. De acordo com Foucault (2008), o dispositivo é a rede estabelecida entre o dito e o não dito em que se objetiva estrategicamente o controle da população dentro de uma rede de poder. "A sociedade de controle começa, se desenhar no século XVIII, com o aparecimento do poder que é,

disciplinador e normalizador, exercido não mais sobre os corpos individualizados, porque se concentra na figura de Estado". (SOUSA, 2014 p. 128). É possível identificar que tais mudanças se deram nos séculos passados, assim como explica Foucault:

> Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. [...] podia retirar-lhes a vida, já que a tinha "dado". O direito de vida e morte, como é formulado nos teóricos clássicos, é uma fórmula bem atenuada desse poder. Entre soberano e súditos, já não se admite que seja exercido em termos absolutos e de modo incondicional, mas apenas nos casos em que o soberano se encontre exposto em sua própria existência: uma espécie de direito de réplica. (FOUCAULT, 1988, P.126).

O fazer viver e deixar morrer é marcado pelo biopoder. O termo biopoder pode ser definido como uma forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. "O exercício do poder só pode ser concebido envolvendo muitos embates, pluralidade de forças que perpassam toda a sociedade". (PEREIRA, 2013). O biopoder, segundo Gregolin (2008, p. 19-20), "materializa-se no governo de si: o sujeito deve autocontrolar-se, modelar-se a partir das representações que lhe indicam como deve (e como não deve) ser o seu corpo".

Ainda em direção a concepção de biopoder, nota-se que não é mais interessante mandar matar, como processo punitivo para mostrar à sociedade quem domina de fato, mas sim, deixar viver, investir na vida dos sujeitos. Todo processo e construção histórica se deu pelo enfraquecimento do poder do rei, que antes mostrava para sociedade tais ações como forma de punição em praças públicas, levavam e arrastavam os corpos pelas ruas para que a sociedade se conscientizasse que havia punição para atos impróprios.

Por conseguinte, o teórico nos convida a permear o conceito sobre o corpo onde recaem as questões do nascimento e da mortalidade, sendo assim, de acordo com os pensamentos de Foucault (1988), tomasse como exemplo a introdução das campanhas de higiene pública e de medicalização da população, a qual possibilita a biopolítica que constituem a preocupação entre os seres humanos e o seu meio, dessa forma as campanhas publicitárias permitem estas suposições sobre o cuidado de si.

> Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos[...] como ***técnicas*** de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam. (FOUCAULT, 1988 P. 132-133).

O poder exerce regulações de mecanismos de controle e segurança sobre a população, como forma de gerir tais vidas. O processo da biopolítica só é possível no contexto da vida biológica e nas práticas políticas. Neste processo o biopoder é o controle

disciplinar na conduta da espécie humana. O poder assume outro paradigma – o biopoder –caracteriza-se como um poder exercido por máquinas que organizam o 'cérebro e os corpos', um poder responsável não só pelo corpo individual, mas pela vida da população. O poder que toma por objeto a vida em duas funções nas sociedades modernas, as quais são mencionadas por Deleuze (1992) "a 'anatomo-política' e a 'biopolítica' e as duas matérias nuas, um corpo qualquer, uma população qualquer" (p. 80) *apud* (PEREIRA, 2013). A biopolítica designa como o poder tende a se transformar constituído por população, é usado por meio dos biopoderes locais.

Diante a sociedade de controle, o biopoder atua por meio de mecanismos sutis em que passa a construir saberes, legitimando ou negando outros. O poder na sociedade não funciona em termos de dominação/sujeitação, mas é investido em instituições, os quais apresentam estratégias manipuladoras. Ultrapassam diferentes dispositivos, tais como a mídia, igreja, prisões, propagandas, escolas.

Partindo então para o interesse de análise, enfatizamos atenção para o corpo, em específico o corpo feminino como desejo, objetificado com valor de satisfação sexual e até mesmo como promoção em meio a propagandas publicitárias. Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece. (FOUCAULT, 1999). O objeto corpo, começou a ser estudada como forma de aperfeiçoar e docilizá-lo porque desejava pessoas dóceis e uteis, que agissem de forma manipuladas. A disciplina tomou o corpo como sua individualidade para produção de corpos dóceis, já o biopoder tomou o corpo como população por meio de controles. Em qualquer sociedade independente do século, o corpo está e será preso no interior de poderes, selecionados em dadas classes detentoras, que lhe são impostas limitações, omissões, proibições ou obrigações.

Foucault acreditava na possibilita de reconhecer uma transição histórica, nas formas sociais em meio à sociedade disciplinar e de controle. É através da sociedade que se dado o controle mediante uma rede dispersa de dispositivos que produzem e regulam os hábitos, os costumes e as práticas produtivas. É através das instituições disciplinares sejam; (prisões, fábricas, hospitais, escolas, universidades etc.), que fazem ecoarem discursos e ações ditas como verdades absolutas, manipulando dessa forma os sujeitos as quais fazem parte.

De modo especifico o corpus do trabalho volta para o controle econômico tendo o corpo feminino como objeto de propaganda responsável em promover às vendas do produto. É nesse processo pelo qual nos apoiamos para revelar e responder a questão problema que permeia o estudo.

O CORPO DENTRO DA SOCIEDADE DE CONTROLE NA CONTEMPORANEIDADE

O conteúdo da análise do corpus deste artigo, permeia pelos conceitos de Michel Foucault e seus comentadores. Observaremos a partir das propagandas de cerveja, como esta manipulação/poder consegue doutrinar o cognitivo dos sujeitos. É daí que surge a questão do biopoder juntamente com o poder/saber, os quais transferem conceitos para a sociedade de controle.

Esta sociedade aperfeiçoou estas técnicas de controle, de modo a interferir no psíquico dos sujeitos. Podemos tomar como exemplo de interferência e manipulação o surgimento das tornozeleiras eletrônicas no séc XXI, como forma de controlar e coibir os sujeitos desprovidos de liberdade, desse modo correlacionamos com o conceito de vigiar e punir mencionado por filosofo Foucault nos séculos passados, aplicado na sociedade como forma de controle implícito sob os sujeitos. Ainda sobre a questão de biopoder, podemos citar a presença de câmeras nos ambientes de diversas 'instituições' as quais podemos mencionar; os hospitais, presídios, cadeias, locais públicos e escolas, tal dispositivo é usado para coibir ações e sujeitos presentes nos ambientes, além de controlar e disciplinar os sujeitos.

Desse modo é possível notar o avanço desenfreado referente a tais controles disciplinares no meio social, onde as mídias sociais apresentam hoje o conceito baseado na quantidade de seguidos e no número de visualizações, na quantidade de visitantes e na quantidade de curtidas referente ao conteúdo apresentado pela página, todo esse processo aplica-se como forma de controle, controle este que serve para aperfeiçoar o conteúdo, controlar os sujeitos e vender seus produtos através da quantidade de cibernautas.

Dessa forma, correlacionamos tal relação teórica com as propagandas publicitárias as quais apresentam estratégias discursivas e visuais para conquistar públicos para o consumo e compra dos produtos. As exigências, são exibidas através de um corpo esculpido e cheio de curvas, estrategicamente associado ao slogan da bebida alcoólica 'desce redondo' em analogia com o corpo da mulher brasileira, dessa forma cria-se um estereótipo manipulado pela sociedade de massa detentora de tais poderes.

Sendo assim, almeja-se um corpo jovem, rebuscado, dentro dos padrões de beleza, imposto como forma de consumo através das propagandas publicitarias, vale salientar o quão destruidor pode ser a elaboração discursiva de determinadas propagandas para outras tantas mulheres que não se enquadram em tal requisito estereotipado.

É através dessas deixas enunciativas que os dispositivos entram com enunciado do bem-estar, do se alimentar bem, de exercitar o corpo e a alma, dando importância aos cuidados de si. De acordo com Sant'Anna (2007) "No limite, cuidar do corpo significaria, portanto, o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz". É quando no lugar do controle-repressão, o investimento sobre o corpo

adquire, o perfil de um controle de estimulação, como sugeriu Foucault.

Ao pensarmos acerca desses padrões, é possível perceber as novas configurações de dominação capitalista em relação aos cuidados de si, do corpo e do bem-estar. Este percurso segue uma ordem político- jurídica para a ordem tecnocientifica-empresarial. Seus enunciadores estão e são presentes em nossa contemporaneidade, o discurso hoje permeia o mercado de finanças, que seria mais fácil de perceber quando envolve o corpo.

A sociedade está investindo na saúde, as políticas públicas estão investindo em propagandas de conscientização do que vocês/nós estamos fazendo dos nossos corpos. O Estado quer corpos jovens que produzam, logo o cuidado de si tardará tal ação, os investimentos em alimentação, nutricionistas, nutrólogo, exercícios físicos, cirurgias plásticas, tiveram um aumento significativo nos últimos anos. De acordo com a revista Época o Brasil lidera o ranking de cirurgias plásticas entre adolescentes. "Os adolescentes brasileiros se submetem cada vez mais a cirurgias plásticas. Segundo[3] a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), nos últimos dez anos houve um aumento de 141% no número de procedimentos entre jovens de 13 a 18 anos. Em 2016 — ano do último censo realizado pela SBCP—, foram feitas 1.472.435 cirurgias plásticas estéticas ou reparadoras em solo nacional, das quais 6,6% foram em pacientes com até 18 anos, o equivalente a 97 mil procedimentos. Esses números colocam o Brasil na liderança em número absoluto de jovens que passam por esse tipo de cirurgia".

Imagem 1- Garota do tempo Skol

Retirado: https://www.baixaki.com.br/iphone/download/garota-skol.htm

Propaganda produzida pela marca de cerveja Skol, tem como slogan: previsão do tempo juntamente com a representação da figura da mulher do tempo. A propaganda traz uma analogia para com o público de jornais, pelo fato que tem um momento reservado para mostrar a previsão do tempo de várias regiões, dessa forma identificamos e associamos

3 Acessado: https://epoca.globo.com/brasil-liderma-ranking-de-cirurgia-plastica-entre-adolescentes-23651891

como forma estratégia de chamar atenção do telespectador a partir do chamado 'jornalístico', relacionamos também à direção para um determinado grupo consumidor.

De forma mais específica os dispositivos midiáticos usam a materialidade da linguagem em destaque de verdades, assim essas funções enunciativas são materializadas por/através de poderes. Os quais direcionam os sujeitos para seguir as imposições impostas pelas "normas" da biopolítica social/governamental, sendo assim implicitamente nos deparamos com regras e orientações implantadas por instituições e/ou dispositivos de poderes. Sendo assim, O Estado impõe práticas governamentais com o intuito de normalizar os sujeitos, com objetivo de docilizar corpos, em que deseja corpos dóceis como já citava o filósofo Foucault (1999).

É neste cenário que adentra a questão do cuidado de si e do corpo, qual seria o corpo exposto pela mídia? Magro, perfeito, belos seios. Para isso a população /telespectador precisa neutralizar os discursos, para então, assumir a responsabilidade sob os cuidados individuais, entretanto, destacamos algumas influências a partir da biopolítica, tais como praticar exercício físico, alimentar-se de forma saudável, se expor ao sol em horário restrito, neutralizar discursos negativos, se possível procurar ajuda terapêutica. Sucintamente o Estado tem o poder através das mídias sociais para usar práticas de governar os sujeitos para que tenham uma vida saudável, assim como as empresas investem em propagandas estratégias para consumo, No embate entre o certo e errado para os cuidados do corpo, a biopolítica exerce a função em forma de manipular às ações para que os sujeitos passem a produzir mais, logo, apresentará mais qualidade de vida através dos cuidados previamente.

Assim, notamos o uso do corpo da mulher em meio às propagandas publicitárias de cerveja. Nas imagens 2 e 3, constata-se analogia à cirurgia plástica, dessa forma passa a influenciar outras mulheres para almejarem um corpo como as que veem nas propagandas. Nesse sentido o discurso do corpo abriga discursos atravessados dos dispositivos de poder, dispositivos esses que influenciam nas ações e consumo dos sujeitos sociais, os quais são enfeitiçados pelo discurso estratégico.

Desses discursos é possível identificar a regularidade entre as três imagens, as quais são atravessadas pelo corpo belo, mulheres jovens e bonitas, com os corpos expostos, e de seios e abdome idealizados pelos padrões das cirurgias plásticas, e o bem de consumo para manter-se em dia com a saúde física.

Nesse sentido da análise do discurso identificamos o uso do mercado capitalista o qual passa a acelerar com a crescente ajuda dos biopoderes e da biopolítica, de forma que se busca suporte através de propagandas de conscientização e educação, isto porque a enunciação está em meio de quem pode enunciá-la, e passa a ser ouvida e executada. Tais dispositivos exercem poder sob determinados grupos. De acordo com Sant'Anna (2007), a massificação de consumo de bens acelera-se pela necessidade do corpo se conectar com as necessidades do mercado global, o segundo é a expansão que se volta para o seu corpo e o querer controle e aumento dos níveis de prazeres. Podemos constatar através

de depoimentos de mulheres, as quais alegaram a recuperação da autoestima após a realização de procedimentos estéticos.

Imagem 2 - Loira Skol

Retirado:https://medium.com/@laboratoriodejornalismo2017/a-nova-mulher-das-propagandas-de-cerveja-b989ae8a4d00

Imagem 3- Morena Itaipava

Retirado:https://www.cartacapital.com.br/sociedade/machismo-e-a-regra-da-casa-4866/

O mercado das indústrias passam a receber um crescente número de consumo, devido as enunciações dos dispositivos através dos biopoderes, como foi mencionado anteriormente, assim a publicidade não se cansa de anunciar e promover sobre os alimentos e produtos que fazem “bem” ao corpo, os que promovem longevidade, e trazem autoestima para as mulheres, diante de tais enunciados muitos não efetuam tais efeitos assim como apresentado nos rótulos dos produtos, passando o mercado financeiro a ser o maior ganhador deste processo de propagandas. “Grande parte da indústria da autoajuda se insere, aliás, nesta busca angustiada pelo resgate do controle sobre si, em que promete potencialização da própria saúde e da inteligência emocional”. Sant’Anna (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do olhar Foucaultiano refletimos sobre enunciado, poder, cuidado de si entre outros conceitos. Foi através da teoria citada que pudemos fazer um elo entre as mídias digitais na contemporaneidade, associando-as com a questão problema levantadas no início do artigo. Estudar Foucault é encontrar sempre novos questionamentos e descobrir novas

interpretações para os discursos e sujeitos esquecidos; é colocar novos juízos de valor nos enunciados. Assim, a análise de dados se deu de modo heurístico, com subjetivações e questionamentos que levam o leitor a refletir sobre tais ações e discursos, na sociedade contemporânea.

Para tanto, acreditamos que é por meio dos dispositivos que se produzem os enunciados, que geram efeito na população, dos quais passam a gerar lucro para os meios capitalistas. A imagem do corpo é um meio pelo qual passa por estudo de processo desde o séc. XVIII, ele vem sendo reinventado, e hoje na contemporaneidade sua imagem liga-se ao processo de saúde, produção nos meios capitalistas. Notamos que tal imagem interessa-se pela juventude, pela longevidade e a busca pelo cuidado de si, seja corporal ou emocionalmente, de acordo com os dados extraídos da revista Época, cresce o número por cirurgias plásticas, assim como os padrões de beleza dos mais variado.

REFERÊNCIAS

_____. A ordem do discurso. 24ª.ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 36ª.ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BARACUHY, Regina. **Práticas de governamentalidade e efeitos da biopolítica em festas populares**: O sujeito entre normalizações e resistências. I Encontro Foucault e Discurso no Brasil - 20 anos do GEADA. Araraquara, 2016.

BARACUHY, Regina; PEREIRA, Tânia Augusto. A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. Niterói, n° 34, set.2013, p.317-330.

FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames, In:____. Estratégias, poder-saber. Ditos e inscritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7ª.ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário; J-J Courtine e as metamorfoses da Análise do Discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (Org.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos, SP: Claraluz, 2008b, p. 21-36.

MILANEZ, Nilton. Corpo cheiroso, corpo gostoso: unidades corporais do sujeito no Discurso. Maringá. V.31, n° 2, 2009, p. 215-222.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático: O corpo em cena nas capas da revista Veja. João Pessoa: UFPB, 2013. Tese de doutorado ao programa de pós-graduação em Linguística- PROLING. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval; VE IGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Org.). Cartografias de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 419-430.

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos, Claraluz, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Transformações do corpo controle de si e uso dos prazeres. São Paulo. V.1, n°3, 2007, p. 99-110.

SOUSA, Kátia Menezes. Dispositivo de segurança nos discursos do cotidiano urbano: o jogo entre medo e bem-estar. In: Antônio Fernandes Júnior; Kátia Menezes de Sousa. (org.). Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade. 612 ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2014, v., p. 125-150.

CAPÍTULO 13

AS ESCOLHAS DE "QUEM SENTE" QUE NASCEU NO CORPO ERRADO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SÉRIE "QUEM SOU EU?"

Data de aceite: 01/04/2021

Gabriel Marchetto
http://lattes.cnpq.br/2635598445549368

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin
http://lattes.cnpq.br/4355836698232493

RESUMO: Neste trabalho, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 1969, 1975), temos como proposta analisar os efeitos de sentidos produzidos pela série "Quem sou eu?" transmitida pela REDE GLOBO, no programa televisivo Fantástico. Nosso objetivo com esta abordagem é analisar como a série produz dizeres sobre os sujeitos trans, e como esta reforçou as ideologias que pairam sobre estes sujeitos, como o discurso sobre o corpo, que por vezes é relacionado á binaridade homem/mulher, masculino/feminino, como se não houvesse outras possibilidade de o ser, que não fossem estas engendradas pela/na sociedade. Ainda é possível analisar a fatalidade de ser um transexual, de modo, como se isto fosse uma escolha inerente á aqueles que o são, e não algo inato do sujeito, que é vivenciado e sentido quando esse sujeito conhece sobre si e reconhecesse quais são os seus desejos.
PALAVRAS-CHAVE: Análise discursiva; Série; Transexualidade.

ABSTRACT: In this work, from the theoretical perspective of Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1969, 1975), we propose to analyze the effects of meanings produced by the series "Who am I?" broadcast by REDE GLOBO, on the Fantástico television program. Our objective with this approach is to analyze how the series produces sayings about trans subjects, and how it reinforced the ideologies that hover over these subjects, such as the discourse about the body, which is sometimes related to the binarity of man / woman, male / female , as if there were no other possibilities of being, that were not generated by / in society. It is still possible to analyze the fatality of being a transsexual, in a way, as if this were a choice inherent to those who are, and not something innate to the subject, which is experienced and felt when that subject knows about himself and recognizes what are the your wishes.
KEYWORDS: Discursive analysis; Series; Transsexuality.

DIZERES INICIAIS

Este trabalho fundamentado na teoria da Análise de Discurso de Pêcheux (1969,1975) tem como objetivo analisar a série "Quem sou eu?", que foi transmitida na Rede Globo de televisão, no programa Fantástico, em quatro domingos consecutivos entre os meses de março e abril de 2017. O tema central da série era a transexualidade e a cada episódio/ domingo, um assunto diferente relacionado ao tema era exibido. Dentre os quatro episódios nós selecionamos o primeiro para analisar neste trabalho, pois o primeiro episódio é que diz sobre as escolhas de quem sente que nasceu

no corpo errado.

Para a análise nós utilizaremos algumas SDs (sequência discursivas), cujas quais, fazem parte da transcrição que nós mesmas fizemos dos quatro episódios da série, as quais totalizaram 277 SDs, no entanto, para este trabalho selecionaremos da SD 001 até a SD 072 que correspondem ao primeiro episódio aquelas que julgarmos pertinentes para trabalhar os conceitos da Análise de Discurso e a transexualidade.

UMA DESCRIÇÃO DISCURSIVO-ANALÍTICA DO EPISÓDIO

No início do episódio de abertura da série, os apresentadores Tadeu e Poliana trazem informações dicionarizadas sobre os termos trans e transgênero, para que os telespectadores compreendam os significados sobre o tema que a série vai retratar. Um dos jargões falados pelos apresentadores é que a série irá dizer sobre "as escolhas de quem sente que nasceu no corpo errado", frase essa que impõe um padrão de corpo sobre o corpo do outro, como se fazer as mudanças físicas corporais, seja uma regra para os transexuais e estes não possuem exceções em fazê-las.

Logo no começo, Renata Ceribelli, ao falar dos sujeitos trans, traz o seguinte questionamento: "imagine quê, o que você olha não é o que você vê?" Uma proposta que desloca o sujeito transgênero de uma posição, evidenciando que este precisa estar adequado às normas de feminilidade – quando este for mulher trans – e às normas de masculinidade – quando se tratar de um homem trans – não podendo ser diferente, uma mulher com aparência masculinizada ou um homem com aparência feminilizada.

Na sequência, aparecem relatos de pessoas transgêneras, dentre os quais se coloca em questionamento a posição das pessoas que não são trans em relação a elas, dizendo, por exemplo, que os homens mudam o tratamento com uma mulher a partir do momento que descobrem ou sabem que ela é transexual, que as pessoas não trans precisariam ser trans por um período para entender o que os trans sentem, numa perspectiva de que essas pessoas, após essa experiência de troca de lugares, entendessem o quanto os sujeitos trans ainda sofrem por conta do preconceito aliado à falta de conhecimento de outras pessoas. Analisemos a SD á seguir:

> SD 010 Entrevistada mulher trans 2: A parte mais difícil da infância é que eu já sabia que **era mulher, mas as pessoas não me viam assim**.

Na SD 010, a qual traz à fala de uma mulher transexual, com o nome não identificado, a entrevistada diz: "era mulher, mas as pessoas não me viam assim", a locutora (Entrevistada mulher trans2) exemplifica o conceito de formação imaginária na frase destacada por nós na SD 010, na qual ela retoma a memória da imagem do que é ser uma mulher (imagem que ela faz de si) ao dizer "era mulher", e retoma a imagem que as pessoas formulam sobre ela (imagem que o outro faz dela) ao dizer "mas as pessoas não me viam assim", que

funciona como um mecanismo de antecipação:

> Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e a memória (o saber discursivo, o já-dito) (ORLANDI, 2015, p.38).

Esse mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. De acordo com Orlandi (2015, p. 42):

> O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não "brota" do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa por relações de poder. [A imagem] se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições.

Portanto, as formações imaginárias estão permeadas por inúmeras possibilidades, uma vez que estas estão condicionadas às imagens que são produzidas em um determinado contexto histórico-social, pois o imaginário está presente e é constitutivo e essencial no funcionamento da linguagem. Há, como mostraremos em nossas análises, diferentes imagens que a sociedade faz do sujeito trans, que esse sujeito faz de si e da sociedade que estão em constante funcionamento nas relações sociais.

Renata Ceribelli inicia o primeiro episódio dizendo que a personagem Alice, do conto infantil Alice no País das Maravilhas, representará os sujeitos transgêneros, afirmando que, assim como Alice na história, os transgêneros têm pressa em responder quem são (como se estes não soubessem sobre si, não tivessem autoconhecimento).

O primeiro exemplo de sujeito trans trazido pela série é o caso de Melissa, ou simplesmente Mel, como prefere ser chamada. Mel tem 11 anos e é uma menina transexual. No início da entrevista com Mel, Renata Ceribelli a questiona sobre o uso de maquiagem como uma afirmação de sua feminilidade, o uso da maquiagem para afirmar que é uma mulher e está condicionada a um ideal de feminino, que passa pelo uso de maquiagem, a menina e esta a responde que não, pois ela sempre se sentiu mulher, independente de maquiagem.

Ao conversar com os pais, a repórter faz várias perguntas, diante das quais, o pai revela que sentia um incômodo com a situação de ver a filha se vestindo como mulher, participando de brincadeiras socialmente designadas para meninas, até o momento em que Mel pediu aos pais que estes a dessem de presente de aniversário a transformação de menino para menina. Então, os pais procuraram auxílio de um médico no Instituto de Psiquiatria de São Paulo, onde tiveram contato com outros pais, que vivenciavam a mesma situação, pais de crianças transgêneros.

A identidade de gênero, como vimos, é resultado da construção social e normativa de comportamentos para o masculino e feminino, a partir de conceitos advindos da divisão entre os sexos, masculino e feminino. Segundo Bento, "Nos anos 90, a comunidade

transexual começou as verdades produzidas pelo saber/poder médico e passou a trazer a público histórias de vida que divergiam do padrão transexual" (BENTO, 2008, p. 60).

É a partir dos últimos anos do século XX, que as questões relacionadas a gênero, são pensadas e teorizadas com um olhar para a subjetividade. À atenção para a formação dos sujeitos a partir das subjetividades, relacionadas aos desejos do sujeito. Segundo CASSANA, 2018, p.46, "Por meio dos significantes do Outro – a ideologia que define como devem ser os corpos -, o corpo do desejo encontra um breve ponto de ancoragem, de significação". Essa ideia traz consigo uma concepção de que as identidades seriam mais fluídas e menos fixas, ou seja, teriam mais mobilidade e seriam menos estruturadas, as quais se dão por meio das ações dos sujeitos, em função da sua subjetividade que estaria ligada ao desejo, e suas relações com a linguagem e seus corpos, por isso, das diferentes expressões da sexualidade. Analisemos á SD a seguir:

> SD 027 Melissa menina trans: pra mim eu estava fantasiada de menino até 9 anos, 9 anos com uma fantasia quente e pinicante, e aí eu pedi de aniversário, isso era em agosto de 2015, que ela (a mãe) me transformasse em menina. Era o meu maior presente.

Na SD anterior, a criança, menina transexual, Melissa diz sobre o seu desejo de ser menina/mulher. E ainda coloca que isto é algo para "ontem", quando se utiliza do vocábulo "presente", dizendo que isso é algo para o instante, para o momento presente, e não como um objeto de presente.

Nesse contexto, trazemos a importância da relação desses sujeitos com a linguagem, pois a relação destes com seus corpos acontece através do discurso, do enunciado, dos signos, dos símbolos, das falas, sobre seus corpos, e são essas representações que significam no campo do real, e possibilitam ao sujeito modificar essas estruturas – do masculino, e do feminino - em ações:

> Relacionar e condicionar a transexualidade ao campo da sexualidade poderia ser lido como uma confusão ou imprecisão. No entanto, a aparente confusão significa uma atualização de uma concepção que atrela todos os níveis constitutivos da identidade dos sujeitos à sua estrutura biológica. O masculino e o feminino existiriam para dar sentido à complementaridade sexual. Outra variante dessa concepção é aquela que define os homens e as mulheres transexuais como lésbicas e gays que não aceitam suas homossexualidades. (BENTO, 2008, p.59-60)

Essas transformações em função da subjetividade foram transformadas em teoria pela filósofa estadunidense Judith Butler, na teoria da *Performatividade*, a qual pressupõe que haja uma distinção entre o sexo ligado ao biológico e o gênero ligado ao cultural. Logo, o gênero e a sexualidade derivam de um sexo determinado.

Foi apresentado então na série um encontro desses pais de crianças transgêneras, que recebem auxílio do Instituto. Encontro este no qual uma mãe faz o relato sobre alertar a criança sobre o sofrimento futuro que esta passará ao se tornar um sujeito trans. Como se

esta pudesse escolher entre ser ou não trans. Outros pais relatam que a primeira impressão sobre o filho era de homossexualidade devido à falta de conhecimento e informações sobre a transgeneridade.

A partir da fala dos pais sobre homossexualidade, sobre o gay, a série traz um médico psiquiatra, chamado Saadeh, para explicar que a homossexualidade está relacionada à orientação sexual, ou seja, que a orientação sexual está relacionada ao desejo sexual, por quem o sujeito sentirá atração sexual, e que ser transexual é uma outra situação, e está relacionada à questão de identidade de gênero. Diferentemente da orientação sexual, a identidade de gênero é condicionada à binaridade do masculino e do feminino, pertencendo o masculino ao homem e o feminino à mulher, no caso da pessoa trans, essa não se identifica com o gênero da sua genitália de nascimento, ou seja, se nasce com pênis, mas se sente mulher, é o caso da mulher transexual, ou ainda se nasce com vagina, mas sente-se homem, que são os homens transexuais.

Ainda nesse encontro de pais, estes falam sobre a falta de informação sobre a transexualidade, também dizem que ser trans é pior do que ser homossexual. A transexualidade é algo que traz sofrimento para a criança e para a família segundo a série, tanto que alguns casais entram em conflito e chegam a separar-se. Foi o caso dos pais de Mel, citada anteriormente, os quais chegaram a se separar, mas depois reataram.

Ao conversar com os pais de Mel, Renata direciona a pergunta para o pai sobre a dificuldade de aceitar a filha trans, prevendo que para o homem é mais difícil do que para a mulher, até porque a mãe de Mel foi culpabilizada pelo marido e familiares pelo comportamento da filha, pelo fato de Mel ser uma menina trans. Então, o pai de Mel relata que a primeira coisa que aprendeu com o médico Saadeh é que ninguém, nem mesmo os pais, podem mudar o gênero do/a filho/a.

A série traz a explicação científica da medicina para a transexualidade. O médico Saadeh explica que, por volta da 10ª semana de gestação, a genitália do bebê é formada, enquanto isso o cérebro está em processo de estruturação, e, por volta da 20ª semana, é que o cérebro estrutura a parte que pertence a identificação com a genitália, que no caso dos transgêneros, a genitália não corresponde com o gênero que a estrutura do cérebro se identifica, ou seja, a genitália é masculina, mas o cérebro se estruturou como feminino, ou a genitália é feminina e o cérebro tem estrutura masculina, que corresponde, respectivamente, à mulher e ao homem trans.

O médico ainda diz que a transexualidade se manifesta na faixa-etária de dois a quatro anos de idade, pois com essa idade a criança já tem condições de dizer se é menino ou menina, se pertence ao gênero masculino ou feminino. Saadeh também afirma e informa que a transexualidade não tem influência do meio social, pois se assim fosse, não existiria, uma vez que não há nada que incentive a ser transexual na sociedade.

Nesse contexto médico sobre a transexualidade, a série se utiliza do caso de Mel para falar sobre o processo de transição, nesse caso do masculino para feminino, de menino

para menina. O qual é iniciado pelo bloqueio hormonal com o objetivo de “neutralizar a puberdade”, para que Mel não desenvolva seu corpo como homem e nem como mulher, com o intuito de que, durante esse processo que durará até os 16 anos, outros profissionais como psicólogos, psiquiatras, endocrinologistas, assistente social, entre outros, possam dizer que Mel está apta a dar sequência no tratamento da transexualidade, que se dará a base de hormônios, se for constatado que Mel de fato se sente mulher, nesse caso, mulher trans.

Foucault 1985, preocupou-se em entender como os mecanismos de poder da sociedade atual sobre o corpo humano e constatou que a dominação, a normatização e vigilância atuam sobre o corpo dos sujeitos na sociedade, através da confecção de laudos médicos, psicológicos e periciais, além das práticas confessionais, e ordem religiosa ou científica. Dessa forma, o autor mostra que a sociedade contemporânea é caracterizada pelas relações que articulam corpos, saberes e poderes, e que isso vai delineando a identidade histórica do sujeito.

Já próximo ao fim do século XX, surgiu um novo campo científico, os estudos de gênero, no qual, por meio de pesquisas significativas entre contribuições sociais de movimentos sociais de gênero, discutia-se e era afirmado que o comportamento humano não é condicionado pelo sexo biológico do sujeito. Também é reconhecido que existem diferentes possibilidades na orientação afetivo-sexual dos sujeitos, e que todas essas questões não são estáticas, elas estariam e estão em constante movimento de adaptação em diferentes tempos, e diferentes contextos sócio-histórico-idológicos, ou seja, as questões inerentes á gênero e sexualidade(s), ainda irão mudar muito. Vejamos a SD á seguir:

> SD064 Mãe da Melissa: engrossar a voz, não vai ter gogó, não vai desenvolver como uma criança assim, pra puberdade masculina.

Na SD acima, fala sobre a formação imaginária do que é ser homem, e a mãe de Melissa diz as características que a filha não irá desenvolver e que são atribuídas ao sexo masculino, e que enquanto sujeito mulher, o sujeito não deve ter estas características.

Portanto, entender que há uma variedade nas composições identitárias e expressões da sexualidade é admitir que a sociedade humana é plástica e heterogênea, e atribuir sentidos e significados a estes novos conceitos é entender que a(s) cultura(s) está(ao) em constante movimento: “Não basta que esse sujeito mostre desconforto com a sua sexualidade. É preciso que o outro o nomeie, permita-o, designe-o” (CASSANA, 2018, p.25).

E para isso, novas categorias surgem e são elencadas para nomear os elementos relacionados ao gênero e à sexualidade. Referente ao sexo biológico, o qual compreende os hormônios, cromossomos e órgão genitais, original de cada pessoa, são empregados os termos: sexo feminino/fêmea (para pessoas dotadas de vagina), intersexual (para aqueles sujeitos dotados de genitália ambígua) ou sexo masculino/macho (para sujeitos

dotados de pênis).

Na série são reproduzidos dizeres sobre a orientação sexual dos sujeitos, no entanto algumas formas de exercício e expressão das sexualidades são apagadas. Vejamos a seguinte SD:

> SD 037 Médico Alexandre Saadeh: a orientação sexual, ela designa quem eu escolho para ter uma atividade sexual, quem me desperta desejo. Então, a noção que eu tenho de ser homem, eu posso ter um desejo por uma mulher, vou ser heterossexual, por um outro homem, vou ser homossexual, pelos dois eu vou ser bissexual.

Na SD acima, além de falar sobre algumas formas de orientação e expressão da sexualidade, o médico não diz, ou desconsidera, ou até mesmo não (re)conhece as outras formas de orientação sexual, como a pansexualidade e a assexualidade, as quais são apagadas/silenciadas no discurso deste.

Sobre a identidade de gênero, está associada ao que é considerado pelo próprio sujeito (subjetividade) do que ele diz ser: homem, mulher, transgênero/transexual (pessoas que não identificam com o sexo de nascimento): "Afinal, que corpo é esse, nem de homem nem de mulher, mas, ao mesmo tempo, de homem e de mulher?" (CASSANA, 2018, p.25). Nesse contexto, temos a mulher transexual, que é o sujeito que nasceu com o sexo masculino, mas não se identifica com o mesmo, e reivindica ser reconhecida como mulher, e o homem transexual, o qual nasceu com o sexo feminino, no entanto, reivindica ser reconhecido como homem.

Quando há associação entre o sexo de nascimento e a identidade de gênero (dita condizente com aquele sexo do nascimento), o sujeito é dito cisgênero/cissexual, então temos o homem cisgênero e a mulher cisgênero[1].

Há uma ênfase em dizer que o tratamento hormonal é reversível, uma etapa passível de arrependimento, e, por isso, seria necessário esse tempo de reflexão do sujeito trans, para dar sequência ao processo de tratamento e transição.

Finalizando o primeiro episódio, a série traz Mel em sua escola, dentro da sala de aula, com a professora e poucos colegas de classe, na qual ela conta que havia dito aos colegas que, após as férias letivas, voltaria como menina, pois antes era Miguel, e que estava feliz com os colegas que haviam a aceitado como Mel, estando esta mais feliz, pois, agora, ela tinha escolhido ser feliz, e para ser feliz precisava ser a Mel, esta menina transexual de 11 anos de idade.

DIZERES FINAIS

O sujeito transexual é visto como aquele que não possui uma identidade própria, mas que se apropria das outras identidades como se este fosse um sujeito não verdadeiro,

1 Disponível em: http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/04/18/Cis-Trans-Travesti-o-que-significa. Acesso em: 15/08/2018.

e por isso precisa ser “corrigido”.

Além de ser um sujeito excluído em todas as instituições, e principalmente sem um “lugar” na família esse fica á mercê de uma sociedade que marginaliza esse sujeito em todos os aspectos. Como afirma a autora,

> Muito mais do que um corpo de exclusão (*não* é homem, *não* é mulher), o sujeito transexual apresenta um corpo de transição entre um gênero e outro. Nessa transição, que foge à organização estabilizada da norma, da rigidez da estrutura, configura-se um corpo ambivalente, (in)capaz de ser significado como legítimo nessa sociedade, configurando-se como um corpo (im)possível, cujos sentidos significam justamente no entre-lugar do discurso. (CASSANA, 2018, p.21)

Portanto, este trabalho permitiu um gesto analítico percebendo/evidenciando que num primeiro momento, parece que o sujeito transexual, que por vezes, foi metaforizado/a e interpretado/a como um sujeito que não sabe de si, confuso (o próprio título da série já indicia isso “Quem sou eu?”) não é um sujeito constitucional, como se estes sujeitos não existissem, e estão impostos ao apagamento.

Os estudos Foucault (1985) dizem muito sobre ás questões relacionadas á ordem do corpo, de como este corpo dos sujeitos deve ser, e se adequar aos parâmetros de gênero engendrados na sociedade capitalista, no entanto, ideologias estas sobre o corpo para fomentar as clínicas de cirurgia plásticas. Portanto, cabe aqui uma reflexão direcionada á este sujeitos: Quem sou eu? E nós mesmas respondemos ao questionamento: Somos quem quisermos ser, com os corpo que quisermos ter.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade?**. Editora Brasiliense, São Paulo –SP, 2008.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 2003.

CASSANA, Mônica Ferreira. **Corpo e(m) discurso: ressignificando a transexualidade.** 1ª edição. Editora Appris, Curitiba – PR, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Edições Graal, Rio de Janeiro – RJ, 1985.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13ª edição. Edições Graal, Rio de Janeiro – RJ, 1988

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8ª edição. Edições Graal, Rio de Janeiro – RJ, 1998.

GADET, Françoise; HAK, Tony. [1969]. **Por uma análise automática do discurso**. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Editora da Unicamp, 1997.

MALDIDIER, Denise. A inquietação do discurso – (**Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux Textos Selecionados: Eni Puccinelli Orlandi**. 4ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª Ed. Campinas – SP. Editora da Unicamp. 1995.

CAPÍTULO 14

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO DO CAMPO EM CHICO BENTO MOÇO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Data de aceite: 01/04/2021

Illa Pires de Azevedo
http://lattes.cnpq.br/7796551683645549

Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez
http://lattes.cnpq.br/9925221970183712

RESUMO: O artigo objetiva discutir os modos de discursivização do personagem Chico Bento moço, da Turma da Mônica. Para tanto, utiliza-se como aporte teórico elementos da Análise de discurso de linha pecheutiana, a fim de observar e analisar as caracterizações deste personagem, feitas a partir do material selecionado para a análise de dados. Como resultado, percebe-se que as formas de discursivização do homem do campo reproduzem estereótipos que indicam um estranhamento, e uma diferenciação entre homem do campo e homem urbano, opondo características identitárias a estes dois grupos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, homem do campo, subjetividades.

THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY IN CHICO BENTO MOÇO: A DISCURSIVE APPROACH

ABSTRACT: This paper aims to discuss the discursivization of Chico Bento moço, from Turma da Mônica, a comic book character. For this, it is used the french Discourse Analysis , in order to observe and analyze the characterizations of this character, made from the material selected for the data analysis. As a result,it is possible to conclude that the discursivization of the rural man reproduce stereotypes that indicate a strangeness, and a differentiation between rural man and urban man, opposing identity characteristics to these two social groups.

KEYWORDS: Discourse, subjectivity, identity.

> Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação. (Eni Orlandi)

1 I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das estratégias comuns em livros didáticos é a utilização do personagem Chico Bento, para tratar do assunto variação linguística, todavia, vale pontuar que as revistas do Chico Bento não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam. (BAGNO, 2007). Além disso, essa estratégia desconsidera a compreensão dos sentidos gerados pelo discurso sobre o homem do campo nas referidas materialidades. Ressalta-se ainda que algumas histórias do Chico Bento costumam retratar de forma unívoca um tipo de sujeito que reside no campo, de maneira a colaborar para uma visão estereotipada sobre o que é ser morador do campo, homogeneizando identidades e representações subjetivas.

Neste artigo, traçamos como objetivo

principal observar, a partir do arcabouço teórico-metodológico da Análise de discurso de vertente pecheutiana, como são construídos os sentidos sobre o homem do campo, buscando verificar quais os efeitos de sentido que um dado funcionamento linguístico pode produzir em determinadas condições de produção. Vale salientar que utilizamos a noção de recorte, que segundo Orlandi (2011, p. 139-140) "é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem - e - situação", isto é, fragmentos da situação discursiva, os quais se relacionam com noção de polissemia e não de informação.

A revista *Chico Bento Moço,* materialidade que utilizamos neste trabalho, foi lançada em 2013 pela Editora Panini e objetiva contar as aventuras do personagem Chico Bento e sua turma na versão jovem. O protagonista deixa, aos 18 anos, a Vila Aboborinha, zona rural, para estudar em Nova Esperança, onde fará o curso de Agronomia e, com isso, passa a residir em uma república de estudantes. Os personagens ganharam novas características e, no caso de Chico Bento, as mudanças físicas e linguísticas, isto é, o modo de falar, são bastante notórias. Na primeira edição, apresentam-se os rumos de cada personagem e a despedida de Chico Bento da roça.

Utilizamos para a reflexão acerca destas questões alguns fragmentos de linguagem, os quais, segundo Indursky (2011, p. 329-330) indicam que: "O que está em jogo nesse campo é a *representatividade* discursiva da marca a ser analisada. Não se trata de quantificar dados, mas de verificar como a repetição e/ou suas rupturas fazem discurso e, por esse viés, de que modo os sujeitos se constituem e significam.". (grifo da autora).

Indursky (2012, p. 330) pontua ainda que no campo discursivo: "não se trabalha com a linearidade de um texto. São certas *marcas linguísticas* que, pelos efeitos de sentido que produzem, se transformam em pistas que o analista segue em busca das propriedades discursivas do discurso para o qual elas rementem". (grifos da autora). Desse modo, não são as marcas formais que interessam ao analista de discurso, mas a maneira como elas aparecem no texto (ORLANDI, 2012a).

A palavra *caipira*, neste caso, não nos interessa morfologicamente, mas sim discursivamente, isto é, pretendemos observar a forma como esta palavra significa, o que resulta em processo polissêmico, indicando posicionamentos de sujeitos em relação à ideologia. Nessa situação de linguagem, interessa-nos, então, observar de que forma o sentido de caipira se constitui nas ocorrências que analisaremos mais adiante. Levaremos em conta o fato de os sujeitos estarem ligados a formações discursivas diferentes, logo, vinculados a ideologias distintas no processo discursivo, o que pode gerar sentidos diversos sobre a construção discursiva do homem do campo.

Nessa perspectiva, concordando com Orlandi (2011), acreditamos que não significam apenas as palavras e as construções, o estilo, o tom. O lugar social da produção do texto, sua forma de distribuição, o valor das revistas como parte do mecanismo da indústria cultural, tudo isso significa. Para além de revistas em quadrinhos ou mangás, está o texto dotado de sentidos e, no caso da indústria cultural, mais do que informações ou

entretenimento, está o nivelamento de opinião, a ideologia da moda ou do sucesso. Afinal, como assevera a autora supracitada:

> Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que se chama de lugar de forças no discurso. (ORLANDI, 2012c, p.22).

2 | ANÁLISE MATERILISTA DO DISCURSO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Historicamente, a Análise do Discurso de Linha Francesa de base pecheutiana (doravante AD) constituiu-se como campo disciplinar em meados da década de 60 do século XX, na França, e tem como seu fundador o filósofo Michel Pêcheux. O objetivo de Pêcheux foi propor uma transformação da prática nas ciências sociais, de maneira a torná-la uma prática verdadeiramente científica. Para isso, seria necessário fornecer a essas ciências um instrumento apropriado, daí o seu objetivo inicial de desenvolver uma análise automática do discurso (HENRY, 2010). Michel Pêcheux instaura, dessa forma, nos estudos da linguagem, a possibilidade de associar o linguístico ao sóciohistórico: língua e ideologia. Segundo Orlandi (2012b, p. 14)

> [...] a importância de Pêcheux está justamente em perceber que para pensar a ideologia era preciso colocar em jogo a linguagem. Daí suas aproximações dos linguistas, daí a formulação de um novo objeto nas ciências da linguagem e, em consequência, pelo seu modo de formulação, nas ciências humanas: o discurso, pensado junto à ideologia.

Epistemologicamente, a análise do discurso proposta por Michel Pêcheux emerge da articulação de três áreas do conhecimento científico: o materialismo histórico, a Linguística e a teoria do discurso. Pêcheux e Fuchs (2010, p. 160) justificam-nas da seguinte maneira:

> I. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
>
> 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
>
> 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Vale ressaltar que, segundo os autores supracitados, essas três regiões do conhecimento são, de certa maneira, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade, isto é, de natureza psicanalítica. Sendo assim, é basicamente desse raciocínio de que se vale Orlandi (2012a) para afirmar que a AD se constitui pela relação

entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Então, pode-se dizer que a AD, em seu quadro epistemológico geral, ao considerar o materialismo histórico como teoria das formações e transformações sociais, entende que é na história e pela história que podemos observar as condições de produção do discurso e, portanto, o momento em que o linguístico e o ideológico se encontram.

Nesse aspecto, pode-se considerar que a Linguística tradicional tem sua importância pelo fato de que são os elementos linguísticos que materializam o discurso, isto é, que fazem parte do processo de produção dos efeitos de sentidos. Para além dos estudos saussurianos, Michel Pêcheux compartilha da ideia da não transparência da linguagem, mas também considera a língua como dotada de uma autonomia relativa, uma vez que ela é afetada pela história, tendo como ponto de partida a ideia de que a língua é o *locus* no qual se materializa a ideologia. E embora cada um dos autores em discussão disponha de suas especificidades, ambos (Pêcheux e Saussure) corroboram com o fato de que não há uma relação direta entre linguagem e realidade. Assim, a teoria do discurso interessa-se pelo sujeito, constituído na relação com o simbólico, na história, analisando, ainda, como os sentidos decorrem dos fenômenos históricos e por tudo isso amplia, significativamente, o que transpõe toda a materialidade dos discursos enunciados.

Na perspectiva da AD, importa analisar, a partir da relação intrínseca entre a história e a língua, como os sentidos são produzidos dentro da sociedade e da história. Constitui-se, dessa maneira, o trabalho pela contradição das três áreas supracitadas e não pela soma delas, vale pontuar. Consideremos, então, que a análise do discurso pecheutiana, como afirma Orlandi (2012a, p. 20):

> [...] trabalhando na confluência desses campos do conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.

Como versa o próprio nome, o objeto de estudo da AD é o discurso. Não é a língua, nem o texto, nem a fala, embora a AD necessite desses elementos linguísticos para existir materialmente. Na análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, a concepção de discurso acarreta toda uma declinação teórica do que se entende por sujeito, sentido, memória, história, sociedade, língua, ideologia, dentre outras (ORLANDI, 2012b). A noção de discurso está, pois, ligada à noção de sentido e para falar em discurso devem ser considerados, ainda, os elementos que existem no social, as ideologias e a História, isso por que:

> [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe "em si mesmo" [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Então, se a ideologia determina os discursos que são reproduzidos, entendemos que os sentidos não são fixos, prontos e acabados, bem como não são construídos de forma ingênua e aleatória, sendo, sempre, ideologicamente construídos. É delicado precisar, portanto, qual o sentido de determinado texto ou mesmo o que alguém quis dizer. A AD, portanto, não corrobora com o sentido fixo, dicionarizado, denotativo, imutável, visto que não há um sentido central, apenas margens (ORLANDI, 2012c). O que se concebe como literal é ideológico, há nos enunciados os pontos de deriva: o lugar em que sentido pode ser outro, o efeito metafórico.

Outra noção basilar nos estudos pecheutianos é a de interdiscurso. Segundo Michel Pêcheux (2009, p. 148-149), "toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...]". O interdiscurso, desse modo, resulta do complexo de formações discursivas e, sendo assim, comporta todos os dizeres, todos os sentidos. É, pois, a base do dizível.

Para Orlandi (2012a), interdiscurso e memória discursiva são considerados [1]sinônimos. Courtine, por sua vez, trabalhando com a noção de memória em análise do discurso, estabelece algumas diferenças entre os dois elementos. Indursky (2009), dialogando com este autor, pontua que:

> o trabalho de Courtine (1981) que revisita a Arqueologia do Saber de Foucault e retorna para a AD com a noção de memória. Inspirado na reflexão de Foucault a propósito dos enunciados, vai entender "que toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega... Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória específicos" (idem, ib., p.52) (INDURSKY, 2009, p. 5).

Segundo Indursky (2009, p. 53), é a partir dessa reflexão que Courtine (1981) introduz a noção de memória discursiva nessa teoria e a formula da seguinte maneira: "a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos". A autora ressalta que Courtine questionava-se acerca da maneira como se dava, no âmbito de uma FD, o trabalho de uma memória coletiva e como esta autorizava a lembrança, a repetição, a refutação, assim como o esquecimento destes elementos de saber, que são os enunciados. (INDURSKY, 2009).

Consoante Indursky (2009), a memória funciona como pano de fundo para que se perceba que houve ruptura com os sentidos estabelecidos, cristalizados e que novos sentidos foram produzidos. Articulando de maneira mais explícita: tomemos, por exemplo, as expressões "carioca da gema" e "caipira da gema". Sem a intervenção da memória social, poder-se-ia dizer que a reescrita da última expressão não fora interpretada como uma retomada da primeira formulação. Trata-se da memória social, que ressoa e trabalha

1 Vale ressaltar que Michel Pêcheux não deixa clara essa relação.

por trás deste deslizamento e faz o primeiro sentido reverberar por trás dos novos sentidos. Desse modo:

> [...] constata-se que uma FD é regulada por uma memória discursiva que faz aí ressoar os ecos de uma memória coletiva, social. Por outro lado, nem tudo pode ser dito no interior de uma FD, de modo que a memória discursiva não é plena, não é saturada, pois nem todos os sentidos estão autorizados ideologicamente a ressoar em uma FD. Dessa forma, percebe-se que, assim como a FD é de natureza lacunar, a memória discursiva também o é (INDURSKY, 2009, p. 5).

Com efeito, Indursky (2009), pautando-se nos estudos de Courtine (1981), considera que a memória discursiva e o interdiscurso, apesar de integrarem uma memória coletiva, não devem ser confundidos ou superpostos, visto que a primeira se relaciona com uma FD específica, ao passo que o interdiscurso seria o representante da memória social, referindo-se a todas as formações discursivas e não apenas uma; logo, comporta todos os dizeres.

3 I EM BUSCA DE SENTIDOS...

Em linhas gerais, não podemos pensar o campo ou a cidade sem levar em consideração que ali existem sujeitos e sentidos e que a ideologia está sempre em funcionamento nesta relação, bem como a ideia de que a linguagem é um fato social e é por ela que o sujeito se constitui e planeja sua relação com o grupo. (ORLANDI, 2012b).

Visando a uma melhor compreensão, separamos em recortes os enunciados das duas histórias de *Chico Bento Moço* que serão analisados adiante.

O personagem Chico Bento ao tornar-se jovem, deixa o campo e passa a viver na cidade de Nova Esperança, onde fará o curso de Agronomia. Nas histórias de Chico Bento, não podemos desconsiderar que o campo e a cidade são sempre tomados como ambientes antagônicos, e seus respectivos habitantes como sujeitos altamente diferentes. Sendo assim, o que funciona como pré-construído de ser morador do campo ou da cidade? Ora, os sentidos de “caipira”, atribuídos ao homem do campo não podem significar fora de uma discursividade anterior que lhe dá sentidos bastante peculiares quando tomados em relação ao homem que reside na cidade. Ambos são frutos de construções discursivas por parte de sujeitos que são constituídos pela língua e pelas ideologias, inseridos em um determinado momento histórico. Observemos, pois, o recorte a seguir:

Recorte 1

Jura**:** Opa! *Falaê,* ***caipira!***
CB: *Já falei para não me chamar assim!*
Jura: *[...] Eu estava agora mesmo explicando para o Chicão... que é melhor ele ficar de boa! Né, Chicão?*
CB: *Meu nome não é Chicão*!
Jura: *Opa, foi mal! Tá certo! Não é Chicão! O certo é* ***caipira!*** *Há, há, há, há...* Jura: [...] *Seja bem-vindo à nossa república,* ***caipira****!*
CB: *Meu nome é Chico Bento!*[...]
Jácomo (ao telefone*): [...] E ele é* ***caipira****!* ***Caipirão****, mesmo!*
CB: *Ara! Outra vez* ***caçoando*** *de mim! Tô cheio dessa história de* ***caipira!***

O termo caipira fora utilizado em vários momentos pelos colegas de Chico Bento, como vocativo ou para caracterizá-lo. Entretanto, ele não aceitava a ideia de ser chamado assim, já que tinha um nome e deveria ser tratado enquanto tal. A palavra *caipira*, originada do tupi - *curupira*, estritamente falando, designa, inicialmente, a população rural do interior de São Paulo e se refere ao universo da cultura rústica desse estado; contudo, o termo não se restringiu apenas à área de influência histórica dos paulistas, refere-se a toda população rural e tradicional do Brasil, identifica um modo de vida e não um tipo racial. Adjetivou-se e é comumente utilizado para caracterizar o estilo de vida 'isolado e antiquado' dos habitantes de áreas rurais, em contraponto ao modo de vida urbano. (Cândido, 1964 citado por Bortoni-Ricardo, 2011).

A palavra *caipira* é dicionarizada por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira como: "1. Habitante do campo ou da roça, em geral de pouca instrução e modos canhestros; jeca, matuto, roceiro, sertanejo, caboclo, capiau, tabaréu. 2. Certo jogo de parada."

Dessa maneira, constrói-se, a partir da narrativa dos personagens, uma imagem acerca do morador do campo, e esse imaginário, por sua, vez institui as subjetividades, marcando posições de sujeitos. Os sujeitos na narrativa são colocados em lugares diferentes que marcam suas subjetividades: de um lado os não-caipiras, os jovens da cidade, desenvolvidos, informados, de outro, o caipira, jovem do campo, desinformado, atrasado, matuto. Esse sentido é trazido para caracterizar Chico Bento como um jovem diferente dos outros, sendo esta questão colocada de maneira a revelar as contradições vividas pelo personagem na narrativa em análise. O termo *caipira*, conforme pode ser notado no recorte acima, foi usado diversas vezes para caracterizar Chico Bento, que, ao chegar, não fora chamado por seu nome, recebeu as boas vindas como *caipira*. Não obstante, o termo é utilizado no aumentativo e reforçado com o advérbio *mesmo*, utilizado para enfatizar a mais importante qualidade de Chico Bento: *caipira*, de modo que, na narrativa, antes de ser Chico Bento ele é um homem do campo atrasado.

A escolha da interjeição *Ara!* e do verbo *caçoar*, utilizados por Chico Bento

quando afirma seu descontentamento em ser chamado de caipira, reclama-nos sentidos. Observando-se a construção da frase, verbos como *zombar*, *achincalhar*, *debochar* etc. poderiam ser usados na formulação sem acarretar problema algum. A expressão "*Ara! Outra vez caçoando de mim!"* permitiria a formulação de paráfrases, por meio de enunciados equivalentes:

Poxa/Puxa! Outra vez zombando de mim! / Droga! Outra vez debochando de mim!

Ambos os enunciados coincidem com posições-sujeitos distintas e evidenciam uma posição cuja fala é mais característica do ambiente urbano. Nessas condições, pode-se observar como os modos de produção estão ligados a uma forma social: *Ara!* e *caçoar*, então, funcionam claramente para marcar, outra vez, o discursode homem do campo de Chico Bento.

Além de caipira, outras palavras e expressões foram utilizadas para caracterizar Chico Bento durante sua chegada à cidade: *gente da roça / bicho do mato / o [caipira] maior de todos / muito caipira/ Caipirão / caipira da gema / matuto épico etc.,* conforme se observa no decorrer da revista em quadrinhos. Nesses processos discursivos formaram-se as famílias parafrásticas que indicam um modo de constituição do dizer a partir da reafirmação dos estereótipos que caracterizam o homem do campo.

Expressões como "caipira da gema" e "um legítimo espécime de *matutiscaipirandus"* corroboram com a ideia de que há uma discrepância entre o morador do campo e o da cidade, tomando-os como seres de espécies diferentes, conforme se verifica no enunciado em itálico, que, por sua vez, marca a presença de um discurso transverso: "Venham ver! Venham ver uma curiosidade científica! [...] Vejam! Um legítimo espécime de *matutiscaipirandus!"* (Revista Chico Bento Moço, p.32-33). Neste caso, investido de uma voz atrelada ao conhecimento da ciência, o enunciador se reveste de um tom de autoridade para a partir daí caracterizar pejorativamente o Chico Bento.

Trata-se de um discurso científico derivado de caracterizações de espécies de animais, conforme pode ser observado pela formulação do nome. Ora, sabe-se que, de um modo geral, os diversos ramos das ciências biológicas se comunicam, principalmente, pelo nome científico das espécies estudadas. Trata-se de um código universal para nomear plantas e animais. Há um deslizamento no nome utilizado para caracterizar Chico Bento uma vez que tal caracterização neste caso passa a ser feita de modo a se assemelhar aos nomes usados para se referir a plantas e animais, de cujo nome cientifico deriva suas características: matuto e caipira.

"Caipira da gema", por sua vez, retoma já-ditos como "carioca da gema", expressão comumente utilizada para designar a pessoa que nasceu e cresceu no Rio de Janeiro. Diz-se, também, que "da gema" se refere a quem nasce em um determinado lugar, assim como seus pais e outros ascendentes familiares. Houve aí um deslizamento de sentido não apenas para afirmar que Chico Bento nasceu e cresceu na zona rural, mas para reafirmar o discurso de alguém oriundo do interior, com pouca instrução.

“Matuto épico”, não apenas matuto, isto é, não apenas aquele que habita na roça, ignorante, dentre outros possíveis significados, mas um matuto épico, vale salientar. Historicamente, o termo épico nos remonta à Literatura: o gênero Épico, os grandes poemas épicos, a exemplo de *Os Lusíadas*, de Camões; enfim, algo histórico e grandioso. Chico Bento, então, seria um caipira memorável, o maior de todos. Tem-se aqui, uma tensão entre paráfrase e polissemia. A repetição do *mesmo*, que permite a possibilidade de um deslizamento de sentido, instaurando *o outro*.

Todas as expressões supracitadas, assim como outras já cristalizadas (como o termo “jeca”), ratificam a construção discursiva estereotipada sobre esse segmento social brasileiro. Há a ação da ideologia que naturaliza a ideia de que existem povos superiores a outros, naturalizando sentidos e indicando que estes não poderiam ser outros. Nesse caso, o superior é o homem da cidade, enquanto o homem do campo é inferiorizado. A partir do que fora dito, percebem-se sujeitos narradores inscritos na formação discursiva que subestima o morador do campo, legitimando assim ideologias de que todo aquele que não vive na cidade é matuto, ignorante, bobo e que povos podem ser superiores ou inferiores devido à sua origem.

O que vemos nesse recorte é o campo sendo confrontado com a cidade no que tange à organização e utilização do tempo. Outra vez a memória discursiva é posta em atividade. O que fora dito por Chico Bento pode ser recuperado no texto bíblico de Eclesiastes, capítulo 3, verso 1-2, oportunidade em que Salomão afirma que há um tempo determinado para todas as coisas debaixo do céu, inclusive para plantar e colher o que plantou. Daí a ideia de que as palavras não são apenas nossas e o que é dito em outro lugar significa nas palavras que tomamos como de nossa propriedade. (ORLANDI, 2012a).

Dessa forma, partindo da premissa de que as palavras significam diferentemente em formações discursivas distintas, a palavra *caipira* nessa sequência torna-se, também, uma pista para que pontuemos isso:

*[...] Pelo jeito**, caipiras não têm nada de bobos**! Aliás, se vai rolar mesmo esse esquema... podemos até revezar! **Comida caipira do Chico**, italiana do Jácomo [...].* Jura: *Rolou até uma **admiração pela vida rústica** agora! Tá aí! Não achei que tivesse **tanto a oferecer!** [...](p. 86)*

No excerto textual acima, quando o sujeito aí se refere à comida caipira, o termo passa a ter outro efeito de sentido, diferente daquele mencionado inicialmente. Não obstante, dada a heterogeneidade das formações discursivas, que dialogam e convergem entre si, percebemos que o sujeito, epode se identificar, contraidentificar ou se desidentificar com os saberes da FD, ele não é livre para dizer o que quer pois está submetido à língua e à ideologia, mas pode se movimentar se identificando ou questionando os saberes de uma determinada formação discursiva.

Pode-se dizer que, neste percurso, no exemplo colocado anteriormente, alguns sentidos sobre o homem do campo foram silenciados, fazendo com que os sujeitos

enunciadores se identifiquem plenamente com a formação discursiva que considera este homem como matuto ou caipira: não se diz, por exemplo, sobre o agricultor que trabalha no setor primário da economia e fornece subsídios para os demais setores. O não dizer, neste caso, indica sentidos que corroboram com a noção de estranhamento frente ao homem do campo. Outrossim, silenciou-se o fato de que os sujeitos que vivem na zona rural têm acesso à escola (e prova disso é o próprio Chico Bento que ingressou na Universidade através do vestibular), dentre outros.

De um modo geral, quando inserida a relação do caipira com a cidade em uma formação discursiva, temos um sentido; se inserida em outra, observaremos outro sentido ali produzido. E essa prática simbólica toca as práticas sociais de tal modo que, no caso dos quadrinhos de Chico Bento, os personagens que o cercam estranham o fato de que ele tenha algo interessante a oferecer, uma vez que partem do princípio que o morador do campo é destituído de conhecimento, o que está visível no enunciado: "não achei que tivesse tanto a oferecer". . Temos, então, a representação do homem do campo, um segmento social brasileiro, de maneira bem marcada, estereotipada, construída, então, a partir de já-ditos, isto é, de outros discursos já constituídos acerca destes e a voz dos personagens com os quais Chico vai conviver traz tais representações de modo a descortinar as contradições vividas por sujeitos do campo nas suas interações sociais.

Por fim, de acordo com Milanez (2011, p. 294), "As identidades não são dadas. Elas se constróem na relação entre os sujeitos e sua história.". Chico Bento, enquanto criança, com seus respectivos hábitos campestres, possuía, enquanto sujeito, uma identidade, a de morador do campo. Ao passo que opta por viver na zona urbana, assume novas posições, como a de estudante universitário, e, desse modo, constróem-se novos laços identitários a partir de novas formas de atravessamento desse sujeito pela ideologia que o constitui como homem do campo vivendo na zona urbana, , o que mostra que os sujeitos, assim como a identidade, não são os mesmos em diferentes momentos e lugares em que se encontrem.

Desse modo, fica evidente a fragmentação do sujeito, bem como a heterogeneidade constitutiva do discurso. O sujeito discursivo é, assim, plural, marcado por muitas vozes e, por isso, sempre inscrito em formações discursivas e ideológicas distintas.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da análise de discurso, o texto é concebido como a unidade complexa de significação, consideradas as suas condições de produção, e constituído no processo de interação (ORLANDI, 1996). O texto, unidade de análise, é constituído de vários discursos, não importando o que ele significa, mas como significa. O leitor, por sua vez, sendo um sujeito histórico e ideológico, não é passivo, antes participa do processo de significação do texto: a partir da posição que ocupa no discurso, atribuirá a ele determinando sentido e não outro.

A análise em questão nos permite tecer algumas considerações. As expressões faciais dos personagens atestam efeitos de sentidos que já evidenciam um duelo entre o campo e a cidade, o qual, do ponto de vista discursivo, resulta em formações discursivas opostas e, portanto, posições ideológicas antagônicas. De um modo geral, as imagens e as falas dos personagens com os quais Chico convive nessa nova realidade, discursivizam o homem do campo como alguém com dificuldade de se adaptar à cidade, um ser estranho, desconectado do espaço urbano.

Pode-se dizer que esse homem se torna um objeto de gozação a partir do momento em que a cidade aparece como centro de radiações de cultura. Notam-se, pois, os olhares voltados para Chico Bento – que representa, neste caso, o campo –, bem como as expressões de riso e gozação satirizando aquele que agora passa a integrar o ambiente citadino, já discursivizando um sujeito que doravante precisa se adequar a normas e padrões socialmente estabelecidos na *urbe*.

Observa-se, portanto, que a imagem do sujeito do campo vai sendo construída, dentre outras maneiras, a partir de marcas linguísticas, que se configuram modos de funcionamento da ideologia que rege a representação do "caipira" nas referidas histórias. Assim, os imaginários que se têm acerca do homem que vive no campo não são aleatórios, antes são construções que surgem a partir de processos discursivos anteriores. Percebemos que não se trata apenas de um estranho, mas de alguém *tão estranho*, muito estranho. Temos, então, um efeito metafórico que reifica o morador do campo com o intuito de criar uma identidade específica para pessoas que não vivem na cidade, de maneira que apaga possibilidades de outros comportamentos e contribui para o silenciamento de outras características de quem mora no campo, por vezes, muito semelhantes às de quem mora cidade.

Pode-se dizer, ainda, que foi possível verificar diferentes gestos de interpretação para o termo *caipira*, que apareceu de forma recorrente nas histórias, em referência ao homem do campo – contudo, vale pontuar, na maioria das ocorrências, carregado de sentidos negativos, sobretudo quando enunciado pelos sujeitos moradores da *urbe,* que associa a imagem do homem do campo a determinados estereótipos sociais. Tal fato pode ser notado, também, na fala e nas vestes de Chico Bento, que sempre utilizava chapéu, marcando seu segmento social.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade:** estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAIPIRA. In: **Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Courtine, Jean-Jacques. 1981. **Analyse du discours politique**. *Langages* 62. p. 9-128.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux. (1969). In: GADET, Françoise; Hak, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, Freda. **Memória, interdiscurso: limites e contrastes**. (Texto xerocopiado apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Análise de Discurso, evento realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, junho de 2009).

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino; especificidades e interfaces. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). **A análise do discurso e suas interfaces.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MILANEZ, Nilton. O nó discursivo entre corpo e imagem: intericonicidade, brasilidade. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (org.). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, EniPuccinelli..**Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli..**Discurso e leitura**. 9ª ed, São Paulo: Cortez, 2012c.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; Hak, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

SOUSA, Maurício de. **Chico Bento Moço:** confusões na cidade grande. / Vida na república, nº 2/ Setembro de 2013. ISBN 978-85-4260-062-9.

CAPÍTULO 15

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS FLUXOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E DA *LANGUACULTURE*

Data de aceite: 01/04/2021

Evandro Rosa de Araújo
Mestre em Letras e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG)
http://lattes.cnpq.br/0229918229920838

RESUMO: O presente trabalho focaliza a teoria de fluxos linguístico-culturais em sala de aula, incluindo a questão da *languaculture*, e discorre sobre a intervenção do professor ao usar como base teórica a decolonialidade. Dessa forma, entendendo que a sala de aula de língua inglesa apresenta-se como um espaço em que os fluxos linguísticos e discursivos acontecem a todo instante, busca-se, por meio do relato de experiência de um professor de língua inglesa de um colégio estadual de uma cidade do interior goiano analisar a sua prática pedagógica e entender como se configuram os elementos citados. Para a fundamentação teórica, buscou-se apoio em Kransch (1993) Risager (2006), Aman (2015), Mignolo (2018) e Walsh (2018), dentre outros. Os dados levantados mostram que um professor, ao desenvolver a sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos um fluxo linguístico complexo e sensível, por isso, ao planejar suas aulas, deve ter em mente a grande gama cultural de seus alunos e do contexto histórico-social em que a escola está inserida.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem. Fluxos Linguístico-culturais. Decolonialidade. *Languaculture*.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE LIGHT OF LINGUISTIC-CULTURAL FLOWS AND *LANGUACULTURE*

ABSTRACT: The present work focuses on the theory of linguistic-cultural flows in the classroom, including the issue of language, and discusses the teacher's intervention when using decoloniality as a theoretical basis. Thus, understanding that the English language classroom presents itself as a space in which linguistic and discursive flows happen at all times, we seek, through the experience report of an English language teacher from a state school of a city in the interior of Goiás analyze its pedagogical practice and understand how the mentioned elements are configured. For the theoretical basis, support was sought in Kransch (1993) Risager (2006), Aman (2015), Mignolo (2018) and Walsh (2018), among others. The data collected shows that a teacher, when developing a teaching practice, needs to understand that he has a complex and sensitive linguistic flow in hand, so when planning his classes, he should keep in mind the wide cultural range of his students and make context historical-social in which the school is inserted.
KEYWORDS: Teaching. Learning. Linguistic-cultural flows. Decoloniality. Languaculture.

1 I INTRODUÇÃO

O presente texto busca fazer refletir, por meio da interculturalidade, sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa sob o aspecto da decolonialidade, dos fluxos linguístico-

culturais e da *languaculture*.[1] Ensinar Língua Estrangeira, doravante referida como LE, tem sido um grande desafio para professores de todo o país devido a inúmeros fatores, dentre os quais, como afirma Almeida Filho (1999, p. 12), talvez o mais grave seja "[...] a falta de formação continuada dos docentes".

O que tem ocorrido geralmente é que, por não ter tanto acesso a constantes atualizações na área de ensino e aprendizagem de línguas, o professor acaba adotando abordagens tradicionalistas de ensino que não respondem ao atual contexto de globalização e acabam construindo em seu imaginário crenças que podem afetar de forma sistemática o trabalho em sala de aula.

Um professor que priorize uma abordagem especificamente comunicativa, que se centre na construção de respostas prontas, gramaticalistas e com foco somente na estrutura da língua, na leitura e na tradução, sem refletir e interpretar os implícitos e pressupostos dos discursos, não é um profissional preocupado em questionar o *status* dominante ou que valorize a *languaculture* de seus alunos.

Hoje, por meio de pesquisas realizadas tanto na América do Sul quanto em outros lugares do mundo, como na África e na Ásia, é possível construir um ensino que seja mais eficiente e menos alienante. Na atualidade, quando se fala sobre globalização nas escolas públicas, a imagem que vem à mente é sem dúvida a dos recursos tecnológicos e, por trás deles, certamente a "língua inglesa". Só para citar alguns exemplos, os manuais de instrução de uso dos eletroeletrônicos, os comandos dos teclados dos computadores, dentre outros, são escritos em inglês, sem falar das redes sociais que trazem seus nomes nessa língua: *Facebook, WhatsApp, Twitter*.

Nesse sentido, buscando um *status* de permanência, esse idioma tem se mantido como segunda língua na maioria dos países sul-americanos, e seu ensino evidentemente acaba não sendo completamente neutro, porque muitas vezes é feito de forma a priorizar a cultura hegemônica de países ricos como os Estados Unidos da América ou a Inglaterra. Sem falar que o material, principalmente o livro didático utilizado pelos professores, prioriza a modalidade do *American English* ou do *British English,* além de as ilustrações e aspectos culturais serem tipicamente importados desses países. Ressalte-se que tais aspectos não chegam a ser um problema, desde que o professor esteja suficientemente preparado para lidar com essas questões em sala de aula.

Assim, ao ensinar um idioma estrangeiro, o professor precisa ter muito cuidado para não construir no imaginário dos inúmeros estudantes de uma escola, seja ela pública ou particular, o ideário de cultura soberana, bastando para isso não exaltar nem diminuir a cultura do outro. Mas é muito comum, entre os professores de LE, a supervalorização da cultura dos falantes do idioma que ensina, em detrimento do seu próprio, construindo em muitos alunos uma imagem equivocada sobre os países de origem dos idiomas. É

1 O termo *languaculture* foi cunhado por Michael Agar (1994) para demonstrar a relação da língua com a cultura ou da cultura com a língua.

fundamental, portanto, que o professor se instrumentalize o máximo possível para ensinar de forma intercultural, para que sua prática seja realmente libertadora, e não alienatória, conforme já dizia Paulo Freire.

Com o entendimento de que a sala de aula de língua inglesa é um espaço em que os fluxos linguísticos, discursivos e culturais acontecem a todo instante, busca-se, por meio do relato de um professor de língua inglesa de um colégio estadual de uma cidade do interior goiano, entender sua experiência de trabalho e sua visão sobre o ensino de inglês. No mesmo sentido, busca-se compreender como se configuram os fluxos linguístico-culturais e a *languaculture* em seu ambiente de trabalho e como tem sido a sua abordagem com relação a esses aspectos.

Com esses objetivos em foco, o texto divide-se em duas partes: a primeira consistirá em demonstrar o *loci* da língua: 2 + 1 e considerações sobre o ensino de inglês, decolonialidade, fluxos linguístico-culturais e *languaculture*. Já na segunda parte utilizam-se as teorias da interculturalidade e da decolonialidade a fim de compreender a prática pedagógica do professor de língua inglesa em sala de aula.

2 | O *LOCI* DA LÍNGUA: 2 + 1 E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS

Esta parte do trabalho busca, por meio das postulações de Risager (2006), desenvolver uma reflexão sobre os aspectos ligados ao *loci* da língua e o quanto isso pode influenciar no contexto de sala de aula de língua inglesa. Por meio de interações e à medida que se convive com o outro, o indivíduo vai gradativamente ampliando seu repertório e suas habilidades linguísticas em um determinado idioma.

Dessa forma, à medida que se exercite a comunicação, mais se amplia a competência na língua em questão. Para Risager (2006, p. 84), "[...] a prática linguística e os recursos linguísticos do indivíduo são, portanto, as duas formas de existência necessárias e mutuamente pré-requisitos para a linguagem".

Partindo dessa afirmação da autora, acredita-se ser fundamental, no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, uma completa interação entre os sujeitos ali envolvidos, criando assim recursos para que os estudantes consigam ampliar e desenvolver o idioma em suas vastas manifestações. Nas palavras de Risager (2006, p. 84), "[...] os recursos linguísticos podem se desenvolver apenas em virtude da prática linguística, e a prática linguística não pode se desenvolver sem a existência de recursos linguísticos dos participantes".

É necessário ressaltar a importância da mediação entre aluno e professor em sala de aula, para que ambos possam reconhecer os recursos linguísticos um do outro, respeitando e criando *links* de aprendizagens mútuas. Somente agindo assim, sem que haja imposição de uma linguagem ou língua sobre a outra, é que haverá a verdadeira aprendizagem.

Conforme Risager (2006, p. 84), "[...] a prática linguística representa a função social básica da língua, e é a partir dela que obtemos nossos dados empíricos sobre a linguagem".

Então, é certamente conversando com os alunos que o professor conseguirá reconhecer o repertório e o universo cultural deles, e a partir disso desenvolver um trabalho que realmente atenda às necessidades dos educandos naquele dado espaço e momento histórico. É melhor que o professor converse e observe os seus alunos e não tente buscar informações sobre eles desassociadas dos contextos linguísticos e culturais em que estão inseridos.

Para Hannerz (1992, p. 7 *apud* RISAGER, 2006, p. 85), "[...] a cultura tem dois tipos de loci: nas mentes humanas e nas formas públicas". Certamente, ao fazer essa distinção, o teórico quis mostrar que cada indivíduo tem em sua mente uma ideia de cultura que pode diferir daquela expressa e propagada pelas políticas públicas.

Nesse sentido, quando se considera a importância da cultura no processo de aquisição de línguas, é fundamental que se leve em conta que a aprendizagem é um processo que exige forças conjuntas, tanto do aluno quanto do professor. Se esses integrantes não estiverem em sintonia, entendendo que cada indivíduo é único, certamente o trabalho não alcançará seus objetivos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Risager (2006, p. 85) pontua:

> [...] aos dois loci fundamentais da linguagem deve-se acrescentar um terceiro – pelo menos no tempo histórico –, que é uma construção discursiva que em última instância se apoia em observações da prática linguística, mas que ainda assim pode ser conceituada e entendida como altamente abstrata.

Para explicar esse *loci*, Risager (2006) mostra que, no exercício da linguagem, é necessário o reconhecimento das várias instâncias da fala em âmbito histórico, regional, social etc. e que o professor evite uma suposta padronização linguística para que não se perca em dialetos e línguas regionais em prol das supostas línguas vernáculas. Para a autora, é imprescindível que haja um equilíbrio para que ambas se enriqueçam.

> [...] a ideia de sistema de língua, que é uma construção discursiva, teve e ainda tem uma importância social considerável para a Europa, aproximadamente nos últimos três séculos, em conexão com a padronização das várias línguas vernáculas e o desenvolvimento da língua escrita nacional (RISAGER, 2006, p. 85).

O professor de língua estrangeira pode, assim, explorar criticamente esses aspectos em sala de aula, que são passíveis de serem reconhecidos em inúmeras instâncias do discurso. Ainda conforme Risager (2006, p. 85), essa construção foi desenvolvida principalmente para "[...] controlar e regular a prática linguística, e também ocorre no processo social por meio de prescrição e padronização linguística, política linguística, supressão ou favorecimento, respectivamente, de variedades linguísticas específicas, etc".

Pensando assim, professor e aluno precisam meditar sobre a modalidade de língua

que se ensina e se aprende na escola, pois não é interessante que se feche os olhos para os inúmeros fluxos linguísticos discursivos que chegam à sala de aula. São linguagens regionais construídas no contexto de vida de cada aluno, provenientes de diferentes regiões, e que expressam visões diferenciadas de mundo e contextos sociais diversos.

No caso do ensino de língua inglesa, seria o momento propício para se criticar ou refletir sobre o uso do inglês americano ou britânico em detrimento de outros falados em diferentes partes do mundo. Ou seja, criticar a língua inglesa como produto pertencente a um povo que tenta, por meio do idioma, propagar sua soberania e seu *status* hegemônico. Seria importante levar para o bojo das discussões as razões políticas e ideológicas que colocam tal língua como sendo a mais "importante" ou mais necessária em face das demais. Risager (2006, p. 85) faz algumas considerações interessantes que merecem ser enfocadas aqui:

> É importante desconstruir a tendência de pensar em sistemas, especialmente em sistemas que se apoiam em padrões e regularidades observáveis na prática linguística, isso é em si uma construção histórica na qual uma série de atitudes político-ideológicas estão embutidas. Isso não é menos importante na pedagogia das línguas, e especialmente na pedagogia das línguas estrangeiras, que têm sido particularmente ignoradas as percepções sobre a variação social na prática linguística e sobre a relação entre língua, discurso e poder.

Trazendo essas considerações para a prática docente de alguns professores de escola pública, o que se observa é uma grande dificuldade para desconstruir tendências que foram consolidadas ao longo do tempo. Sua permanência tem promovido a manutenção de políticas linguísticas que pouco valorizam a cor local e tentam impor modelos de língua que se distanciam da realidade de alunos no contexto da sala de aula.

Um exemplo prático dessas questões seria a forma como o professor lida com o erro, seja na oralidade, seja na escrita dos estudantes. Ao fazer uma correção com base na rígida gramática do idioma que ensina, sem considerar as razões do uso de uma dita variante empregada pelo aluno, o professor contribui para anular o poder criativo do estudante e ao mesmo tempo influi de forma estigmatizante para a não sobrevivência de certos dialetos e socioletos não aceitáveis segundo a "dita norma culta". "A ideia de uma língua nacional foi usada para ostracizar muitos dialetos e socioletos 'aceitos pela sociedade', mas foi usada para criar ferramentas úteis para o ensino de línguas: gramática, dicionários, etc." (RISAGER, 2006, p. 85).

Nesse sentido, quando se olha de forma crítica o ensino de línguas, vai-se desmistificando muitas coisas, tais como as salientadas na citação acima de Risager (2006). Se existe uma "língua ideal", é necessário que seja ensinada, e por meio dessa ideia alimenta-se todo um mercado de materiais didáticos que trazem embutidos crenças e valores estereotipados de nações hegemônicas que visam o estabelecimento do neoliberalismo e a manutenção do *status quo*.

Esta parte do trabalho tentou, com base em Risager (2006), mostrar que ensinar língua estrangeira é reconhecer que os alunos têm vivências fora da sala de aula, seja em família, seja com os amigos, na igreja, em redes sociais etc. Tudo isso contribui para a formação das identidades individuais, que precisam ser respeitadas e valorizadas no âmbito escolar.

2.1 Fluxos linguístico-culturais

Para o ensino de línguas, é necessário reconhecer que as salas de aula são heterogêneas e que, ao entrar em qualquer uma delas, o professor precisa ter em mente que os alunos irão se comunicar entre si e criar suas redes de interação. Conforme Risager (2006, p. 89), "[...] a sala de aula, por exemplo, pode criar panelinhas e relações com a multidão; pode construir uma oposição a uma classe paralela, ou pode criar uma comunidade mais ou menos próxima com outra classe de língua estrangeira de outra escola, etc." Dessa forma, o trabalho do professor precisa estar em sintonia com a realidade, pois "[.,.] as redes existem em uma relação ou outra com as estruturas sociais e institucionais" (p. 89).

No Brasil, geralmente as salas de aula são pequenas e com um número significativo de alunos, entre 30 e 40, facilitando a interação e a disseminação de valores, o que faz com que gradativamente vão sendo criadas tribos ou redes de contatos. Ainda consoante Risager (2006, p. 89), "[...] os atores dessa rede linguística real constroem comunidades transnacionais em torno de assuntos como profissão, família, subcultura, religião, estilo de vida, etc." A autora também considera o ensino de línguas como "[...] uma zona de contato que é o resultado da união de vários fluxos linguísticos" (p. 100), os quais deverão ser reconhecidos pelo professor para que ele possa preparar melhor suas aulas. Nesse sentido, é necessário trabalhar de forma intercultural, tendo em vista os fluxos linguísticos e a *languaculture* de cada aluno, o que acaba ficando um pouco difícil.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 15) reconhecem que existem

> [...] avanços nas proposições acadêmicas e na produção cientifica voltada para a perspectiva cultural. Entretanto experiências interculturais ampliadas para a reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes.

Por isso, para que o professor desenvolva atividades com foco na interculturalidade, é necessário que tenha em mente que, com a globalização, a popularização da internet, a chegada de computadores nas escolas e na vida dos estudantes e o constante acesso dos alunos a celulares conectados às redes sociais, a comunicação tornou-se mais fácil. O professor pode, portanto, usar isso a seu favor, uma vez que ensinar língua é um grande desafio, e a proximidade do alunos o ajudará no reconhecimento do universo do educando dentro e fora da sala de aula. Com as redes sociais, aplicativos de celulares ou programas de computador, pode-se estudar línguas usando a comunicação virtual.

Essa nova configuração da sala de aula tem sido estudada por muitos pensadores, e é pertinente afirmar que isso gera uma gama considerável de fluxos linguísticos que podem ser explorados pelo professor de línguas. Nas palavras de Risager (2006, p. 89), "[...] a abordagem de rede tem a vantagem de ser analiticamente flexível e oferecer a oportunidade - também quando se trata do nível macro - de indivíduos isolados". Em contato com as redes que se formam em sala de aula, com os fluxos linguísticos com os quais diariamente os alunos entram em contato por meio das redes sociais, aplicativos, programas de computador, eles podem conhecer diferentes concepções de vida, o que resulta em um grande aprendizado e em uma mistura de culturas que vão formando múltiplos conhecimentos.

Quando se observam as várias comunidades que cada aluno segue no *Facebook* e os tipos de aplicativos que prefere ou dos grupos de que faz parte, é possível entender as diferenças entre eles com relação ao uso dos aplicativos ou às ideologias dos grupos, por exemplo. Nesse sentido, a metáfora do rio com seus "vários fluxos" de Risager (2006) exemplifica bem a forma como alunos e professores interagem no ambiente de sala de aula ou fora dela. Mas entende-se que tudo isso é fruto da globalização cultural e linguística, na qual, conforme a autora, "[...] o ensino de línguas, desempenha um papel importante" (p. 48).

Defende-se aqui, portanto, um estudo intercultural que respeite o outro e ajude os alunos a crescerem com as diferenças e similaridades encontradas nesses espaços. "A Educação Intercultural fornece a todos os alunos conhecimentos, atitudes e habilidades culturais que lhes permitem contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos" (UNESCO, 2006, p. 37).

Assim, falar de aprendizagem de língua inglesa de forma intercultural significa abandonar a ideia de querer transformar um falante de português brasileiro em um nativo fluente em língua inglesa dos Estados Unidos ou da Inglaterra, pois é esse o modelo que muitos professores buscam seguir.

Trabalhar de forma intercultural, portanto, é proporcionar ao aluno diversos horizontes, mostrar que o sotaque, desde que não atrapalhe a comunicação, é importante, pois delimita e reforça a nacionalidade, pois não existe uma língua melhor que a outra. Assim, conforme enfatiza Kramsch (1998 p. 3), "[...] por razões econômicas ou emocionais, os jovens percebem, na cultura estrangeira, novas formas de concretizarem seus sonhos".

Aprender línguas estrangeiras é também viajar pelo desconhecido, que somente terá sentido se estiver aberto para sentir, experimentar, os sons de cada idioma que se pretende aprender. Por isso, acredita-se que somente um estudo que tenha como base a interculturalidade pode proporcionar aos alunos a vivência desse novo horizonte. Nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p. 5), "[...] a interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais numa relação tensa, crítica e mais

igualitária". Dessa forma, para que se compreenda melhor o universo de aprendizagens de línguas, no próximo item será abordada a *languaculture* e sua importância para o ensino de idiomas.

2.2 Languaculture (linguaculture)

Cunhado por Agar (1994), em sua obra *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation,* o termo *languaculture* serve para demostrar a relação da língua com a cultura ou da cultura com a língua, conforme visto anteriormente. O autor salienta que é impossível um idioma ser dissociado da cultura e, por isso, ele faz uma distinção entre língua de origem (LC1) e língua de destino (LC2): "[...] a noção de cultura e sua compreensão envolvem a ligação entre duas línguas diferentes" (p. 72). Neste sentido, ao ensinar língua inglesa em escola pública. É necessário ter em mente que as questões de cultura estarão presentes, o que requer cuidado no manejo desse estudo, pois em muitos aspectos a cultura local pode divergir daquela que vem embutida na língua que se aprende.

A razão, portanto, do enfoque nas concepções da *languaculture* neste trabalho é justamente enfatizar que a sala de aula de língua inglesa pode ser mais produtiva se houver o reconhecimento das dimensões da linguagem. Como se sabe, o estudante, em suas várias interações, seja em sala de aula com seus colegas e com o professor, seja no trato social e familiar fora da escola, sempre exercita inconscientemente as várias dimensões que o idioma lhe proporciona. Isso ocorre porque as convenções sociais exigem que cada um se comporte segundo as situações linguístico-discursivas que vivencia a todo momento.

Mostrar para os alunos que é necessário um controle de suas atitudes e comportamentos em geral nas relações humanas é extremamente necessário. Por isso, o exercício de imaginar-se em ambientes diversos e, da mesma forma, refletir sobre o próprio comportamento ou discurso com o outro ao estar no teatro assistindo a uma peça; no consultório médico, em uma consulta; ou na escola, fazendo uma análise sintática de orações, por exemplo, é recomendável. Todas essas situações exigem de cada um posturas diversificadas no trato social. Dessa forma, entender as várias dimensões da linguagem é uma atividade altamente recomendável no contexto da sala de aula.

Essas discussões sempre estiveram presentes no meio acadêmico, seja na Antropologia, seja na Linguística. Mas sabe-se que, quando se fala de língua e cultura, muitas conjecturas são apresentadas, por isso, é preciso olhar para todas elas, tentando retirar o máximo de aprendizado de cada reflexão. Partindo desse princípio, muitos pesquisadores têm usado ambos os termos – *languaculture* e *linguaculture* – para entender o ensino de línguas estrangeiras no contexto da sala de aula.

Risager (2006) lança mão da terminologia *languaculture*, com a qual, conforme a autora, é possível identificar e fazer melhor uso dos diversos discursos nos mais variados contextos. Nesse sentido, afirma: "O estudo da língua é o estudo dos vários tipos de significados carregados e produzidos pela linguagem" (p. 191). Ela destaca que existem

três dimensões importantes da linguagem: a semântico-pragmática, a poética e a identitária.

A dimensão semântica-pragmática é aquela do uso diário, cuja finalidade é comunicar e dar sentido ao mundo, fazendo uso das palavras e tendo completa consciência do que elas significam. Na língua, essa dimensão é essencial, pois vem ao encontro das convenções sociais e com ela pode-se ler e entender o implícito das mensagens, já que se domina toda a gama de significados que as palavras representam. Dessa forma, ao ensinar língua inglesa, o professor usa essa dimensão a todo instante, pois busca dar sempre um melhor sentido aos vocábulos e expressões do idioma que ensina. Risager (2005, p. 191) faz a seguinte definição dessa dimensão:

> O potencial semântico e pragmático é a dimensão explorada por Agar e por muitos outros interessados na pragmática intercultural e na semântica contrastiva. Também tem sido um foco de longa data de interesse pela antropologia linguística desde Boas, Sapir e Whorf. Esta dimensão é sobre constância e variabilidade na semântica e pragmática de línguas específicas: distinções mais ou menos obrigatórias entre 'irmã' e 'irmão', entre 'ele' e 'ela', entre 'vermelho' e 'laranja', entre 'olá' e 'como vai você', entre 'natureza' e 'cultura' etc. e o social e pessoal, variabilidade que se encontra em situações concretas de uso.

Já a dimensão poética pode ser percebida nas manifestações artísticas, tais como poemas, romances, contos e outros, além, é claro, da vasta exploração das metáforas na linguagem e arranjos em geral. A Literatura é a área que mais explora essa dimensão, pois busca, por meio de recursos figurativos e poéticos, seja no manejo das figuras de linguagem, seja explorando som, rima etc., produzir a tão comentada literariedade. Muitas vezes a publicidade lança mão dessa dimensão para produzir anúncios e propagandas mais criativos. No contexto de sala de aula de línguas, essa dimensão também pode ser vastamente explorada pelo professor, pois é comum o uso de poemas, músicas, contos etc. para o ensino de línguas. Risager (2005, p. 191) comenta essa dimensão da seguinte forma:

> O potencial poético é a dimensão relacionada aos significados específicos criados na exploração da estrutura fonológica e silábica da língua em questão, suas rimas, suas relações entre fala e escrita etc., áreas que há muito se interessam pela literatura. Teóricos com foco na poética literária, estilo, literariedade e afins.

Já a dimensão identitária, como o próprio nome diz, está ligada à identidade, ao jeito próprio de cada um de se comunicar e perceber a língua e o mundo que o rodeia. Por meio dessa dimensão, é possível identificar qual é o estrato social das pessoas. A forma de manejo da língua e a maneira própria de falar e se comportar pode revelar muito de da pessoa. Dessa forma, o professor de língua inglesa, ao lançar mão dessa dimensão, rapidamente pode identificar muitas informações que podem ser úteis para a realização de seu trabalho. Muitos alunos são provenientes de diversas regiões e aglomeram em

sala de aula, formando assim um campo de troca de experiências e de reconhecimento de inúmeras identidades.

> O potencial de identidade também é chamado de significado social por alguns sociolinguistas (por exemplo, Hymes). Isto está relacionado à variação social da língua em questão: no uso da língua de uma maneira específica, com um sotaque específico, por exemplo, você se identifica e torna possível que outros se identifiquem com você de acordo com seus conhecimentos e atitudes anteriores. A prática lingüística é uma série contínua de 'atos de identidade' (Le Page e Tabouret-Keller, 1985) onde as pessoas projetam sua própria compreensão do mundo nos interlocutores e, consciente ou inconscientemente, os convidam a reagir. Esta dimensão tem sido explorada por aqueles estudiosos da sociolingüística que estão interessados na relação entre linguagem e identidade. (RISAGER, 2005, p. 191).

Nessa parte do trabalho, buscou-se enfocar, entre outras coisas, a importância de se explorar as diversas dimensões da linguagem. Buscou-se ainda mostrar o quanto o professor de língua inglesa pode se beneficiar da *languaculture* no contexto de sala de aula, pois, ao reconhecer cada uma dessas dimensões, ele poderá explorá-las em seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, produzirá aulas que atendam melhor os alunos no contexto de sala de aula.

2.3 Decolonialidade e seus desdobramentos

É impossível falar-se de decolonialidade sem abordar também a colonialidade, e para isso recorre-se a Quijano (1993), Santos (1999), Walsh (2005), Mignolo e Walsh (2018) e Aman (2018), dentre outros.

Conforme Walsh (2005, p. 16),

> [...] A decolonialidade tem uma história e práxis de mais de 500 anos. Desde seus primórdios nas Américas, a decolonialidade tem sido uma parte componente das lutas, movimentos e ações locais para resistir e recusar os legados, relações e padrões de poder em curso estabelecidos pelo colonialismo externo e interno.

A decolonialidade, portanto, é um movimento contrário ao imposto pelos colonizadores. Como pode ser lido nos vãos da história, a América do Sul e muitos outros continentes sofreram com o processo de colonização exploratório, sobre o qual só se consegue ter uma breve noção caso se esteja aberto ao entendimento da história. Trata-se de uma colonização cruel, alienante, taxativa e imoral.

Sabe-se que o processo de colonização ainda não terminou, pois existem inúmeros resquícios dele, e levará séculos para ser construída uma identidade legitimamente brasileira. Estudar suas origens proporcionará um conhecimento que irá empoderar o brasileiro. Então, a partir desse conhecimento, pode-se levá-lo a rever suas práticas diárias, que ainda estão centradas na expansão do eurocentrismo dominante, no preconceito, na luta de classes. Tais práticas são implicitamente incentivadas pelo neoliberalismo e

por aqueles que não aceitam que o mundo de hoje necessite de outra configuração e acreditam haver espaço para um modelo de governo que queira retirar direitos adquiridos de indígenas, negros, mulheres e outros.

> O conceito crítico de decolonização da interculturalidade clama por uma mudança radical na ordem dominante e em sua base fundamental de capitalismo, modernidade ocidental e poder colonial contínuo. Sua |conceituação torna visíveis legados vividos e longos horizontes de dominação, opressão, exclusão e diferença colonial (ontológica, política, econômica, cultural, epistêmica, cosmológ ica e existencial), e as manifestações desses legados em estruturas sociais e instituições, incluindo na educação e no estado (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 58).

Ser decolonial, portanto, é negar o *status quo*, é ter consciência de que todos são iguais, independentemente se brancos ou negros, indígenas ou não. É necessário acreditar ser possível crescer sem aniquilar as florestas e ter a consciência de que o indivíduo se reconhece cada vez que se encontra com o outro. Ser decolonial é reconhecer as origens e entender que somente é possível um crescimento harmônico quando há respeito ao próximo em sua individualidade e diferenças, pois não há necessidade de homogeneização. "A interculturalidade, nesse sentido, sugere um processo permanente e ativo de negociação e inter-relação no qual a diferença não desaparece", asseguram Mignolo e Walsh (2018, p. 59), pois na verdade ela é acentuada.

Durante os últimos anos, observa-se no Brasil uma deturpação de valores, uma releitura da história de forma negacionista, um constante desrespeito aos direitos adquiridos. Presenciam-se a intensificação do racismo, a violação de direitos, a violência contra homossexuais e mulheres e a promoção do armamento da população, o que tem aniquilado inúmeras vidas.

> A cultura tradicional é avessa a soluções de compromisso, é patriarcal e parece uma corte dominada por conspirações; concentra poder, cria arbitrariedade, favorece a dependência e impede a iniciativa. Uma cultura política moderna deveria incentivar o consenso e ser séria, transparente, igualitária e participativa; deveria levar à divisão e controle do poder, criar segurança jurídica, promover a liberdade e recompensar a iniciativa (GAUPP, 1993, p. 4).

É fundamental que se tenha a consciência de que muitas coisas estão caminhando em direção oposta à decolonialidade. É importante que se negue a matriz de poder que muitas vezes tenta manter a colonialidade e, mediante o exercício da crítica, que se saiba reconhecer que a história do Brasil traz um legado de sangue. Muitos querem que não se conheça a verdadeira história brasileira e que se continue a exaltar a cultura dos países "desenvolvidos", permanecendo sempre submissos às suas sansões, as quais promovem o silenciamento. Querem, mesmo passados tantos anos da independência, que a maioria da população continue agindo como escravos do poder.

3 | SALA DE AULA E INTERCULTURALIDADE

Neste item faz-se a análise da sala de aula e da prática do professor de língua inglesa, com enfoque nos aspectos da interculturalidade. Consoante Risager (2018), o professor deve ter em mente que uma língua estrangeira constitui a identidade da nação e assim buscar harmonizá-la com o ensino.

Além disso, também deve considerar que a escola é um espaço em que os fluxos linguísticos transitam de forma vertiginosa. Os alunos, os professores, os funcionários e demais segmentos que constituem o universo escolar, ao manterem diálogos uns com os outros, trazem suas vivências cotidianas, sejam experiências vividas no seio familiar, seja na igreja, com os amigos, nas redes sociais etc.

Dessa forma, esses indivíduos contribuem para rápidas e constantes aglomerações discursivas que vão sendo propagadas, internalizadas e absorvidas por todos que estão inseridos naquela comunidade. Muitas vezes esses discursos chegam carregados de ideologias e concepções que são disseminadas pela televisão, pelas redes sociais, pelos jornais e revistas, ou transmitidos boca a boca.

Nesse sentido, fazendo uma intersecção entre o contexto da sala de aula e a teoria dos fluxos linguísticos culturais, a *languaculture* e a decolonialidade, busca-se desenvolver uma análise da fala do professor de inglês em face da sua prática em sala e de como o seu trabalho pode ser entendido a partir das teorias interculturais aqui explicitadas. A intenção é mostrar como é possível desenvolver um trabalho que seja mais produtivo e que consiga promover o reconhecimento das questões de poder e os aspectos básicos para que um estudo não perca a identidade nem a cor local da realidade na qual os alunos estão inseridos. Logicamente, sem perder de vista o global.

Feitas essas considerações, pode-se verificar a seguir, por meio do relato do professor, aqui identificado como Professor William, nome fictício para preservar sua identidade, como é e como poderia ser a realidade de sua escola se aplicadas as teorias da interculturalidade. Como era de se esperar, em seu relato observam-se as crenças do professor, contudo, ele mostra o seu contexto de sala de aula e o quanto é complexo ensinar uma língua estrangeira nos dias de hoje:

> [1]
>
> *Sou professor de uma pequena escola pública do interior Goiás. Formado desde 1994 em Letras Português / Inglês, pela Universidade Católica de Goiás – UCG. Fiz pós-graduação em Língua Inglesa, exames de proficiência e sempre busco cursos na área da língua inglesa. Mesmo sem nunca ter ido aos Estados Unidos e Inglaterra, sempre busquei melhorar a qualidade da minha pronúncia, pois acho isso muito importante.* (Professor William)

Nesse caso, o que se observa como *loci* da linguagem, é que o professor se apoia em uma ideia de que existe um sistema linguístico que precisa ser seguido. Na concepção

de Risager (2005, p. 185), "[...] temos que desconstruir a ideia de que existe uma língua 'lá fora' que devemos usar e estudar como um objeto natural". A autora ainda salienta que "[...] O 'sistema de línguas' é uma construção ou, em outras palavras, uma família de noções construídas histórica e discursivamente ('inglês', francês 'etc.)" (p.185).

Com base nisso, nota-se que o professor mencionou Estados Unidos e Inglaterra, sem se referir a outros países nos quais também se fala inglês e sem reconhecer a *languaculture* dos alunos que estão inseridos no contexto de sala de aula. Isso parece denotar o seu favoritismo pelo idioma daqueles dois primeiros países e alimenta de certa maneira, no seu inconsciente, a ideia de uma modalidade de língua a ser seguida.

Essa postura do docente vem ao encontro do que dizem Scheyerl, Barros e Santos (2014, p. 153), quando afirmam que "[...] o professor de língua inglesa é o propagador desse neocolonialismo cultural, tornando-se uma espécie de novo 'jesuíta' que não tem voz, mas catequiza aqueles que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha". Ao analisar o relato do Professor William e tendo em vista as teorias da decolonialidade, o ideal seria um desligamento dessa ideia de inglês americano ou britânico.

Em seguida, o Professor William faz um relato de sua rotina e percepções do ambiente de trabalho no qual atua:

> [2]
>
> *Eu tenho uma carga horária de 40 horas semanais. Começo os trabalhos sempre às 7 horas da manhã e meu trabalho somente finaliza às 21h30 em quase todos os dias da semana. Mas isso não me incomoda; amo essa língua, mas preciso admitir que em sala de aula enfrento inúmeras dificuldades para ensinar a disciplina, e inúmeras são as questões. Mas tento motivar meus alunos de forma dinâmica e comunicativa, mostrando fotos de lugares interessantes da Inglaterra, dos Estados Unidos e de outros países, pontos turísticos que são sugeridos nos livros, fragmentos de filmes, musicais da Broadway etc.*

Em seu relato, o professor expressa sua dificuldade de ensinar língua inglesa em sala de aula, situação recorrente e que já foi identificada por Almeida Filho (1999), Lima (2009) e Oliveira (2014), dentre outros. Observa-se também na fala do professor sua preocupação com o ensino em bases comunicativas, mas ele não enfoca em seu relato como seriam essas aulas comunicativas. Um ensino nesses moldes e com base na *languaculture* e outros princípios da interculturalidade, seria aquele que considera o conhecimento de mundo do educando e trabalha a partir das dificuldades e anseios desses indivíduos.

Parece que o professor também prioriza os materiais didáticos que, em sua grande maioria, exaltam a língua e a cultura do outro em detrimento da local. Da mesma forma, ele não enfoca questões como a posição do idioma no cenário econômico e político atual, o que seria interessante.

Essa omissão já foi constatada por Assis-Peterson (2008, p. 327), que pontua: "[...] a visão político-ideológica da língua inglesa, por ser a língua da nação mais poderosa do mundo, não deve ser esquecida por professores de inglês em favor de uma visão exclusivamente linguística ou comunicativa". O Professor William ressalta também o pouco interesse dos alunos pela disciplina que ministra:

> [3]
>
> *Nas cidades do interior, na grande maioria, não temos escolas de idiomas, e os alunos, na grande maioria, não veem perspectivas no estudo de língua estrangeira. Dizem: "— Para que eu vou estudar inglês, se não sei nem português?" "— Para que estudar inglês, se não vou para os Estados Unidos?"* (Professor William)

Com a reprodução do discurso do aluno neste fragmento "*— Para que eu vou estudar inglês, se não sei nem português?"*, pode-se observar claramente a compreensão do aluno do *loci* da língua discutido por Risager (2005), que diz que o sistema linguístico ensinado foi criado socialmente. Provavelmente, esse aluno intuitivamente sabe que não partilha desse sistema linguístico padronizado, mas evidentemente sabe português. Sua indagação pode configurar-se como uma crítica, ou ele se refere à língua padrão que a escola quer que ele aprenda, sem mostrar a sua legítima função no trato social.

Outro aspecto a ser observado em sua fala é que, via de regra, os alunos enxergam os Estados Unidos como uma cultura distante da deles, talvez pela forma como o professor ensina o idioma, colocando-o distante da realidade dos estudantes, ao enfatizar uma cultura modelo a ser seguida. Para Pennycook (2001, p. 174), "[...] o ensino de inglês não pode ser rejeitado, mas precisa ser compreendido em suas localidades específicas. O inglês precisa ser tornado provinciano". Walsh e Mignolo (2018, p. 23), por sua vez, destacam ser fundamental que haja um "[...] desligamento da matriz de poder". Esse desligamento cultural é que irá garantir uma contextualização com a realidade local e com a *linguaculture* dos alunos. De acordo com Risager (2006, p. 113), "[...] linguaculture é uma forma de mudar o mundo mudando, o que pode ser pensado, dito e feito".

Em seu relato, o Professor William aborda o seu dia a dia e o comportamento dos alunos em sala de aula, principalmente no que tange ao uso de recursos eletrônicos e aplicativos e à realidade de cada um dentro e fora de sala de aula:

> [4]
>
> *Na escola pública é difícil trabalhar, pois temos alunos distintos. Os alunos que são provenientes do centro da cidade, dos bairros nobres, dos menos nobres, de regiões mais esquecidas pelo poder público, dos alunos de assentamentos de sem-terra, filhos de empresários, de vaqueiros, de garis, do prefeito, da faxineira, das fazendas circunvizinhas, de outros municípios, de distritos. Todos esses alunos estão inseridos em seus próprios contextos de vida. Mas posso notar uma coisa em comum entre eles: crescem jogando videogames, jogos online, usam a internet para se comunicarem, usam o Instagram, o WhatsApp,*

> *o Facebook para postarem suas fotos, mas não usam os aplicativos para coisas produtivas em sala de aula, não prestam atenção nas aulas e colocam os estudos em segundo plano.*

As dificuldades apresentadas pelo professor não deveriam ser um problema, uma vez que a diversidade regional enriquece e contribui para a troca entre as comunidades linguísticas. Para Risager (2006, p. 97), "[...] o empréstimo linguístico pode fazer parte de um processo de empréstimo cultural contemporâneo: uma característica cultural fluida, de uma rede linguística para a outra e é acompanhada por uma nova palavra de empréstimo que é colocada em circulação".

Quanto aos recursos eletrônicos, afirma Risager (2006) que seu uso deveria ser um aliado do professor no processo de ensino e aprendizagem, bastando para isso que houvesse um planejamento para associá-los à prática diária. A autora salienta o fato de a prática da linguagem ter se espalhado nas redes sociais de todo o mundo, e que, por isso, a aprendizagem do idioma vai além do contexto da sala de aula propriamente dita. Mas na narrativa seguinte do entrevistado, pode-se perceber que existe na mente dos alunos a ideia de se aglomerarem em torno de ideias em comum, pois aldeias são criadas e redes são seguidas por eles, já que estão imersos neste contexto de globalidade:

> [5]
>
> *Eles [os alunos] seguem os artistas de suas preferências; os colegas e os que não são colegas; seguem indivíduos que se afastam drasticamente de suas vidas reais, criando assim mundos de fantasia paralelos ao mundo real; adicionam pessoas que não conhecem e nunca falaram ou falarão com elas sequer uma palavra, só porque acharam bonitos ou "massa". Entram em contradição a todo instante sobre as razões do aprendizado da língua, pois eles acham lindas as músicas estrangeiras; narram os seriados; defendem os Estados Unidos; jogam em aplicativos que não têm sequer uma palavra em português. Dentro da sala de aula, são indisciplinados na grande maioria, tentam sabotar o trabalho do professor, criam grupos com as mesmas ideologias e acham que a escola é um espaço que trabalha contra eles, e não a favor.* (Professor William)

Nota-se que o trabalho realizado pelo Professor William em sala de aula está indo em uma direção, enquanto as concepções dos alunos seguem em outra. Como afirma Mignolo (2018, p. 3), é importante que se "[...] desmistifique a importância dos Inglês dos países hegemônicos". Para isso, é necessário que se aproveite o conhecimento cultural e linguístico dos alunos, pois, conforme o relato do Professor William, eles possuem muitas informações que poderiam ser exploradas e que enriqueceriam o repertório de todos os participantes com os fluxos temáticos que trazem para a sala de aula. Tal prática contempla o que pontua Risager (2006, p. 2):

> A linguagem tem uma elasticidade considerável como ferramenta em todos os tipos de contexto e em conexão com todos os tipos de conteúdo. Portanto, algumas vezes chamo a linguagem de velcro: a linguagem pode facilmente

> mudar o contexto e o conteúdo temático, mas, uma vez que foi introduzida em um novo lugar e usada para um novo conteúdo, ela rapidamente se integra.

O Professor William finaliza seu relato mostrando sua dificuldade de trabalhar em ambientes reduzidos como o da sala de aula e expressando sua condição de refém do livro didático e dos planos educacionais desenvolvidos pela secretaria de Educação. Mais uma vez o espaço da sala de aula é representado mediante uma idealização de cultura, o que já foi discutido em outros momentos deste trabalho:

> [6]
>
> *O professor é refém de um espaço pequeno para ministrar suas aulas, tem poucas aulas destinadas à disciplina por semana em cada série, o material é escasso, o livro didático não traz exercícios para o desenvolvimento da comunicação. Não mostram o glamour dos países desenvolvidos – Creio que se mostrasse os alunos se interessariam mais –, apresentam poucos exercícios de repetição. Com isso é preciso complementar o material com outras atividades.* (Professor William)

O relato do professor de língua inglesa permite perceber que a sala de aula é o ponto de encontro de identidades. Nesse sentido é necessário que aconteça uma reformulação dos currículos da disciplina Língua Inglesa para a consecução de um ensino mais humanizado. Nota-se na fala do professor entrevistado uma certa tendência à colonialidade ao utilizar a palavra "glamour" para mencionar o material didático. Parece que ele coloca o Norte global como a terra prometida e que não valoriza, em pé de igualdade, o espaço no qual ele e seus alunos estão inseridos. É fundamental que aconteça a decolonialidade, para que o ensino se fortaleça e motive os alunos na busca do empoderamento tão necessário nos dias de hoje.

> O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e grupos, afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35).

Por encontrar no espaço escolar diferentes ideologias, crenças, religiões, tradições e valores, o professor, ao desenvolver sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos um fluxo linguístico complexo e sensível, pois ao planejar suas aulas é necessário que tenha em mente a grande gama cultural que o cerca. Nesse sentido, somente haverá condições para o desenvolvimento de uma aula que seja verdadeiramente intercultural se houver consciência da prática educativa e da função social do educador.

Pensando assim, ensinar é reconhecer que os alunos não são tábuas rasas, uma vez que, ao chegarem à sala de aula, já trazem consigo realidades e contextos distintos que precisam ser valorizados e expandidos. Somente desse modo será possível fazer

um trabalho que os alunos irão apreciar mais e, da mesma forma, irem gradativamente reconhecendo o valor do que estão aprendendo em sala de aula.

4 I CONSIDERAÇÃO FINAIS

O artigo buscou focalizar a teoria de fluxos linguístico-culturais em sala de aula, incluindo a questão da *languaculture*, além de ter discorrido sobre a prática do professor de língua inglesa. Procurou ainda, com base na decolonialidade e nas teorias da interculturalidade, entender como a sala de aula pode ser um ponto de encontro de múltiplos fluxos linguísticos que podem ser compreendidos por meio da análise da *languaculture* e demais elementos da sala de aula.

Nesse sentido, por meio das teorias supracitadas e do relato de experiência de um professor de língua inglesa, foi possível entender, ao longo do texto, o quanto o ensino de línguas pode ser enriquecedor quando o docente adota uma postura que considera as inúmeras falas e experiências individuais e coletivas que os estudantes trazem para o contexto de sala de aula.

Assim, este estudo mostra que o professor, ao desenvolver a sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos uma língua estrangeira, um instrumento que pode alienar ou libertar os estudantes, dependendo da forma como ministra suas aulas. Por isso, ao planejar as aulas de língua inglesa, não se pode considerar somente a cultura implícita no idioma que se ensina, pois é importante que se tenha em mente a grande gama cultural dos alunos e do contexto histórico-social em que as escolas estão inseridas.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language shock:** understanding the culture of conversation. New York: William Morrow, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo: Pontes, 1999.

AMAN, R. **Decolonizing intercultural education; colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue.** London: Routledge, 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

GAUPP, P. **A democracia como desafio no fim do século.** São Paulo: Papers n.º 1, Fundação Konrad- Adenauer, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. São Paulo: Parábola, 2009.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality.** Durham: Duke University, 2018.

OLIVEIRA, A. O. **Metódos de ensino de inglês**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics:** a critical introduction**.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

QUIJANO, A. "'Raza,' 'etnia' y 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas". *In:* FORGUES, Roland (org.), **José Carlos Mariátegui y Europa:** el otro aspecto del descubrimiento. Lima: Empresa Amauta, 1993.

RISAGER, K. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. *In:* PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJÆRBECK, S.; RISAGER, K. (Eds.), **The Consequences of Mobility:** Linguistic and Sociocultural Contact Zones. Denmark: Roskilde Universitet, p. 185-195. 2005.

RISAGER, K. **Language and culture:** global flows and local complexity. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2006.

RISAGER, K. **The Language Teacher Facing Transnationality**. Denmark: Roskilde University, 2018.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: CES, 1999.

SANTIAGO, C. S.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **A Educação intercultural:** Desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTOS, D. O. do E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 50, p. 145-174, 2014.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamien-to**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan. /jun. 2005.

CAPÍTULO 16

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO/SOBRE O SUJEITO IDOSO: CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Silvane Aparecida de Freitas
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação
Paranaíba-MS
https://orcid.org/0000-0002-0619-1499

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação
Paranaíba-MS
https://orcid.org/0000-0002-1254-684X

RESUMO: O artigo tem o objetivo de problematizar a educação voltada ao sujeito idoso na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Fernandópolis-SP segundo os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD). Assim, temos como objetivo geral analisar o discurso sobre cidadania e inclusão educacional na UNATI e EJA com vistas a deslocar os efeitos contraditórios da discursividade do e sobre o sujeito idoso, segundo conceitos psicanalíticos lacanianos de sujeito descentrado e do jogo de imagens de Pêcheux (1988). Os objetivos específicos são: a) analisar, segundo o método arqueológico de Foucault (1986), os discursos dos sujeitos idosos UNATI e EJA-Fernandópolis/SP em busca de regularidades que funcionem como leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem estes discursos; b) problematizar as noções de inconsciente, real/imaginário e político segundo a AD para articular as noções que interpelam o indivíduo em sujeito: o histórico, o ideológico e o simbólico. O corpus da pesquisa está composto por entrevistas orais de sete sujeitos idosos da UNATI e da EJA na cidade de Fernandópolis-SP. As considerações baseadas na análise dos dados são: o sujeito idoso aluno da UNATI e da EJA concebe a educação como um caminho de transformação bem como acesso à inclusão e cidadania; identifica-se como protagonista que deve se integrar, qualificar-se, ser civilizado e moralizado, no entanto, contraditoriamente, não reconhece os benefícios da interação com o jovem para que, juntos, façam parte do processo de emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: Idoso; discurso; cidadania; inclusão educacional.

IDENTITY REPRESENTATIONS OF/ABOUT THE ELDERLY SUBJECT: CITIZENSHIP AND EDUCATIONAL INCLUSION

ABSTRACT: The article aims to discuss the education towards the elderly as a subject that studies in the UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) and EJA (Educação de Jovens e Adultos) in the city of Fernandópolis/São Paulo State according to the theoretical ideas of the French Discourse Analysis (DA). Considering that, as general goal we decided to analyze the discourse about citizenship and educational inclusion in UNATI and EJA Fernandópolis-SP aiming to study the contradictory effects of the discursivity of/about the elderly subject, according

to psychoanalytical concepts from Lacan of subject not focused, and the image game of Pêcheux (1988).The specific goals are: a) to analyze, according to the archeological method from Foucault (1986), the discourses of the elderly subjects UNATI and EJA Fernandópolis-SP looking for regularities that play the role of laws that govern the dispersions of the enunciation that compound the discourses; b) to discuss the notions of unconsciousness, real/imaginary and political according to the DA to articulate with the notions that interpellate the individual into subject: the historical, the ideological and the symbolical. The corpus of the search is made by oral interviews of seven elderly subjects UNATI and EJA in the city of Fernandópolis-SP. The considerations based on the analysis of the data are: the elderly subject student UNATI and EJA conceive the education as a way of transformation and access to inclusion and citizenship, identify himself as a protagonist who must integrate, qualify himself, be civilized, moral, although, in a contradictory way, the elderly doesn´t recognize the benefits of the interaction with the youngster in order to, together, be a part of the process of social emancipation.
KEYWORDS: Elderly; discourse; citizenship; educational inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa em nível de mestrado intitulada: “O Discurso do e sobre o idoso: cidadania e inclusão educacional” e propõe-se a analisar as representações identitárias dos sujeitos idosos alunos na entidade filantrópica UNATI (Universidade Aberta da Terceira Idade) e na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Fernandópolis-SP. A justificativa desta pesquisa se deu a partir do que se considera educação para o aluno idoso, sustentada pelo conceito de educação permanente. (GADOTTI, 1984). Optamos por selecionar as noções de cidadania e inclusão educacional com vistas a fazer deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito idoso proveniente dos espaços educacionais citados. Apropriamo-nos das noções da AD de orientação francesa que dão margem a deslocamentos produtivos sustentados pela arqueologia e pela ordem do discurso foucaultianos (2012) (1971); pelos estudos teóricos sobre discurso de Pêcheux (2015), (2014), (1988). No Brasil, buscamos os estudos de Coracini (2014), (2007) para formar uma base de conhecimento em representações identitárias do sujeito sustentadas pelo inconsciente na perspectiva de Lacan; de Orlandi (2015), (2012), (2001) para nos introduzir aos estudos da AD e seus deslocamentos referentes às filiações de sentido com o político, o jurídico, o administrativo junto à educação e Pfeiffer (2000), (2010) que nos ampara nos estudos sobre as políticas públicas de ensino e o sujeito urbano escolarizado. O *corpus* desta pesquisa foi constituído por entrevistas orais de sete sujeitos da UNATI e EJA. Justificamos a decisão de entrevistar oralmente os sujeitos idosos por acreditarmos que a entrevista nos possibilita análises produtivas com relação à questão da alteridade e discurso/confissão em Foucault (2012) e Coracini (2007).

2 I OUVINDO A LÍNGUA DO SUJEITO. MAS...QUAL LÍNGUA E QUAL SUJEITO?

Segundo Bosi (1983), "A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: [...] *Para quem sabe ouvi-la é desalienadora* [...]." (BOSI, 1983, p.41) (grifos nossos). Apropriando-nos das palavras de Bosi, direcionamos o nosso olhar para uma análise discursiva do *saber ouvir* a conversa evocativa de sujeitos idosos a fim de buscar sentidos *desalienadores,* que abram espaço para os efeitos contraditórios da língua na sua heterogeneidade.

Mas qual concepção de língua adotar para *saber ouvir o velho?* Bakhtin (2014) defende o aspecto dialógico da palavra, a qual é atravessada por discursos que produzem sentidos construídos historicamente. A *escuta* se estende a Foucault (2012), quando este nos traz sua concepção de sujeito: "Ele não é, na verdade, causa, origem, ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de uma frase; [...] É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...].' (FOUCAULT, 2012, p. 115-116).

Da *escuta,* migramos para o *ponto de vista* de Coracini (2007) a qual acompanha Lacan quando sustenta em seu dizer que nos vemos pelo olhar do outro, a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, constituindo, em nosso imaginário, a "verdade" sobre nós, verdade que nos identifica e assumimos como não-transitória. Das posições teóricas de Foucault e Lacan acerca do sujeito (um sujeito da linguagem para Lacan e um lugar ou função discursiva para Foucault) um ponto convergente é aceitar o sujeito como alteridade, cindido, não unívoco, em constante construção, e os discursos advindos do sujeito, sob a análise da arqueologia foucaultiana, revolvem a terra das regularidades e as dispersões em busca de *saberes* não menos fragmentados e detentores de alteridade, assim como os sujeitos, famintos por completude, propensos a serem interpelados, "digeridos", deslocados, pelo Outro/nós.

3 I DISCURSO *SOBRE* O IDOSO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Sobre as condições de produção do discurso, Orlandi (2015) parte da noção de dois sentidos: o sentido estrito, as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato e o sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. O que o *corpus* de análise pode revelar no momento atual para o analista é como o social, o histórico e o ideológico são constitutivos desse discurso. A pesquisadora complementa que todo dizer advém da convergência de dois eixos: o da memória discursiva/interdiscurso (constituição), o da atualidade/intradiscurso (formulação) e os sentidos que são provenientes desse jogo.

Segundo Orlandi (2015), os mecanismos que colocam em marcha o funcionamento das condições de produção de um discurso advêm das noções de formação discursiva e formação imaginária. A Formação Discursiva (FD) é "aquilo que numa determinada

formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2015, p.41), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso.

Mussalim (2001) argumenta que a formação FD é o lugar onde se articulam discurso e ideologia e, nesse sentido, a FD é governada por uma formação ideológica (FI). Como uma FI coloca em relação, necessariamente, mais de uma força ideológica, uma FD colocará em jogo mais de um discurso. Conforme a pesquisadora, o interdiscurso é mais valorizado que o discurso, pois é o espaço de trocas de vários discursos, considerando que uma FD não é fechada, mas heterogênea, permeada pela presença do Outro na sua constituição.

Em segundo lugar, o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor como uma "antecipação" do seu dizer. Por fim, a relação de forças é a noção de que o lugar (não a situação empírica, mas sim a posição do sujeito no discurso) é constitutivo do que ele diz. Este mecanismo (relações de sentido, antecipação e relações de força) é chamado de Formação Imaginária. Pêcheux (2014) postula que os processos discursivos "não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo, eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Essa aparente contradição remete na realidade à própria questão da constituição do sujeito que chamamos de assujeitamento". (PÊCHEUX, 2014, p. 169).

Na presente pesquisa, no âmbito das condições de produção discursiva, as formações imaginárias, ou jogo de imagens (PÊCHEUX, 2014), são constitutivas do discurso do sujeito idoso, seja nas representações que o sujeito idoso detém de si (relações de força); seja das representações que o sujeito idoso constrói de seu interlocutor (no caso, o analista).

Nesta etapa, ponderemos sobre as condições de produção do discurso *sobre* o sujeito idoso em nossa sociedade. Costa & Freitas (2010) explicitam que o aumento da população idosa no Brasil, acompanhada de uma explosão discursiva sobre a velhice, produz representações sociais sobre a questão da velhice construídas pelo discurso ideológico do Estado que justifica as suas práticas com o auxílio do discurso médico. As práticas ideológicas são exercidas pelo Estado por meio da geriatria, da gerontologia e da psicologia, pela fixação da velhice no imaginário social, ora como problema social, ora como a "arte de saber envelhecer", ora como a imagem fragilizada e infantilizada do ser humano nos seus derradeiros anos de vida. A *contradição* existente segundo uma análise discursiva está que a geriatria e a gerontologia, pelo *não-dito*, pelos seus postulados científicos descolados do histórico-social, faz com que se ignore "as *forças reais* que explicam o surgimento da problemática da velhice, desconsiderando as condições histórico-sociais desses indivíduos que hoje não mais satisfazem as necessidades do processo produtivo?." (COSTA & FREITAS, 2010, p.23).

Quando assumimos que a palavra não é monossêmica, aceitamos que ela pode adquirir nuances que se dão relativamente às suas condições de produção e a opção de dizer uma palavra e não outra é um sintoma da filiação sócio-histórica de identificação

em que a palavra se inscreve e, assim, desencadear um processo de significação. Dizer *velho(a), idoso(a) e terceira idade* evocam sentidos diferentes. Orlandi (2015) argumenta que o interdiscurso nos permite, por exemplo, remeter o dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e ao identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

É pertinente questionar por que na atualidade se naturaliza o uso de *idoso(a)* e se silencia a palavra *velho(a),* lançando mão de paráfrases: *senhor(a), velhinho(a), pessoa de idade.* Segundo a AD, a incompletude é uma propriedade da linguagem, do discurso e dos sujeitos. O constante ir e vir entre paráfrase (variedade do mesmo) e polissemia (intervenção do diferente), uma condição de existência dos sujeitos e dos sentidos, pode nos proporcionar deslocamentos sobre os dizeres *idoso(a)* e *terceira idade* em detrimento de *velho(a).* Sendo o discurso uma prática, os sentidos de exclusão, segregação, discriminação a que a palavra *velho(a)* se filia, seria (trans)formada, apagada, por meio de uma ruptura ou, então, mascarados parafrasticamente segundo uma nova ordem do discurso?

4 I O IDOSO NA SALA DE AULA (UNATI/EJA)

Cachioni (2002) nos esclarece que um "País com longa tradição em experiências de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação para a saúde, alfabetização e preparação para o trabalho, na década de 60, a França criou as Universidades do Tempo Livre". (CACHIONI, 2002, p.30). Portanto, as experiências anteriores no país o credenciavam para um projeto pioneiro. Esse projeto já tinha suas bases construídas para o que seria, em um segundo momento, um instrumento educacional para adultos idosos. Segundo a autora, no início, esse projeto foi concebido para prover um espaço em que os aposentados pudessem ocupar o tempo livre e favorecer a sociabilidade, ou seja, não priorizavam a educação. Em 1973, Pierre Vellas, professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, cria as Universidades da Terceira Idade.

Sob o viés foucaultiano, todo discurso é determinado por relações de poder que interditam, disciplinam, apagam alguns dizeres para legitimar outros. Assim, ousamos afirmar que há uma memória discursiva da *universidade* para adultos idosos filiados aos sentidos de proteção, realização de sonhos, anseios de um sujeito marginalizado pela sociedade e teremos o (des)enrolar da formação do discurso da UNATI que migrará para o Brasil e para a cidade de Fernandópolis-SP.

E quanto à memória discursiva do que seja *aluno*? Sacristán (2005) afirma que o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos. O autor considera que inventamos um paradigma que produz sentidos de criança, menor e infância atribuídos à categoria *aluno* e a sociedade naturaliza a ideia de escolarização de crianças e jovens. Quando analisamos Sacristán, concluímos que as representações do que seja *aluno* é atravessada

por uma ordem escolar regida por aspectos econômicos que disciplina o sujeito de acordo com a concepção de educação historicamente construída.

Teixeira (2010) afirma que o ensino público no Brasil marca sua consolidação a partir da década de 1930, devido ao período de industrialização e a migração do campo para as cidades. Após aquele momento, o movimento de educação de adultos, na história do Brasil, passou por diferentes órgãos como: Campanha de Educação de Adultos (1947); o método de alfabetização de Paulo Freire (interrompido pelo Golpe Militar de 64); Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no período do Golpe Militar de 1964, PEI (Programa de Educação Integrada) na década de 70, Fundação Educar (1985) até chegar à década de 1990 com a EJA. As propostas pedagógicas do educador Paulo Freire em voga combatiam o que ele denominava de *educação bancária,* segundo o ponto de vista que o analfabeto era uma *gaveta vazia* a se depositar o conhecimento.

Teixeira (2010) menciona que a década de 1990 apresenta um quadro em que o perfil do educando-EJA é "em sua maioria, sujeitos cuja passagem pela escola fracassou, dentre eles adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular, o que ampliou a demanda, sobrecarregando o sistema". (TEIXEIRA, 2010, p.47). Esse teor de missão reparadora de um fracasso escolar em uma sociedade desigual, discriminatória, remete, naquele momento histórico, a uma educação dita *democrática.* Essa postura discursiva apaga os sentidos de que a educação popular de Freire postulava o desenvolvimento da criticidade do aluno para priorizar resgatar o aluno da sua *anormalidade* que, segundo os padrões da sociedade capitalista, representa a *falha, o fracasso escolar.*

5 I DISCURSO FUNDADOR, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Coracini (2014) afirma que a língua não se deixa apropriar e, por conseguinte, o saber é sempre lacunar, sempre falho, jamais completo. Assim, se a completude do saber e da língua é uma ilusão, como se formam as certezas do já-dito? De onde vem "os enunciados que ecoam [...] e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica?". (ORLANDI, 2001, p.12). Para essa autora, os discursos fundadores são aqueles que vão inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente. Isso se dá menos pelos enunciados empíricos e mais pelas imagens enunciativas que funcionam. O que vale é o que "ficou". Diante do exposto, propomos investigar os discursos fundadores de cidadania e para tanto, selecionamos um estudo sobre o discurso de direitos humanos. Interessa-nos analiticamente o discurso fundador, pois "ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui uma memória outra". (ORLANDI, 2001, p.13).

Orlandi (2012) argumenta que os direitos humanos surgem diante da necessidade de se enunciar a elevação da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vem se constituindo por gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII. A formação

discursiva do discurso dos direitos humanos se solidifica com base nas revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Francesa (1789) e com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Ainda discorrendo sobre o fato de não se *ensinar* a ter direitos, há de se enfatizar, nos dizeres de Orlandi (2012), que, para a nossa sociedade, o texto da Declaração Francesa "é um texto 'importado', 'traduzido' e afixado como 'modelar'. Um padrão a seguir. É um modelo a ser seguido, não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política" (ORLANDI, 2012, p.167). Isso ocorre porque passamos por um regime de colonização em que cidadania não implicou um objetivo de identificação, luta, enquanto que o povo francês adquiriu um saber discursivo rico em vivência de sentidos. Se *cidadania* vem de *cidadão,* sentido construído em outra terra e adotado em terras brasileiras, quanto à constituição da cidadania brasileira, Guimarães & Orlandi (1996) apresentam a tensão existente entre *civilizado* e *ignorante* no período colonial brasileiro em um contexto histórico-social em que o Estado e a Igreja desenvolvem uma ação evangelizadora, civilizatória, heroica.

Pfeiffer (2000) argumenta que "os sentidos de colono brasileiro como aquele que é quase impossível manter dentro da moral e dos bons costumes repercutem sentidos fortes no *ser brasileiro*" (PFEIFFER, 2000, p.35) e propõe uma *imoralidade constitutiva* do brasileiro não escolarizado. Quanto ao lugar do professor a pesquisadora ressalta seu papel identitário como "preceptor da moralidade, do conhecimento e um missionário: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância". (PFEIFFER, 2000, p.36). Em relação ao aluno (bem escolarizado ou não), cabe o lugar discursivo do sujeito cidadão embrionário, carente de conhecimento e de caráter.

6 I INCLUSÃO, INTEGRAÇÃO, ADAPTAÇÃO

Ao analisar os efeitos de sentido do discurso do sujeito idoso aluno EJA, que compartilha um lugar empírico junto a colegas mais jovens, abre-se uma fresta de diálogo com Santos (2010), já que em sua tese busca deslocar o sentido de *inclusão.* Segundo a pesquisadora, esse conceito é naturalizado e encobre outro sentido, o de *integração.* Segundo essa pesquisadora, a obrigatoriedade da pessoa deficiente física de *integrar-se* na comunidade de forma *ativa* incorre em práticas de exclusão.

Diante dessas ponderações concordamos com Santos (2010), ao afirmar que "a inclusão escolar é altamente difundida em políticas educacionais, um alvo a ser alcançado, no entanto, sem que se proceda uma análise detalhada dessa concepção e suas implicações no contexto educacional". (SANTOS, 2010, p.16).

Uma análise que poderia trazer reflexões de como a questão da inclusão escolar se relaciona nas políticas públicas educacionais nos traz Pfeiffer (2010), ao apontar para a "regularidade da necessidade construída nos diferentes espaços de circulação dos sentidos

(como o das teorias vigentes e das políticas públicas instituídas e legitimadas por essas teorias): a da adaptação" (PFEIFFER, 2010, p.87). Esse ponto de análise remete-nos a Santos (2010), ao problematizar a inclusão nas políticas públicas, sendo que na sociedade capitalista, de acordo com Pfeiffer (2010), "há uma prática consensual, que é uma demanda histórica pela 'capacidade de adaptação', um discurso científico apropriado pelo Estado, que o materializa em políticas públicas ou em organizações não-governamentais que trabalham na estabilização de um (uns) Estado(s)". (PFEIFFER, 2010, p.87).

7 | ANALISANDO AS DISCURSIVIDADES *SOBRE/DO* SUJEITO IDOSO UNATI/EJA

O excerto a seguir corresponde à resposta para a seguinte pergunta: "Por que o idoso quer estudar?", o sujeito EJA (E1) declara:

> E1. Porque eu acho que **ele tá querendo se integrá na vida atual**, o que tá acontecendo **nas coisa do mundo**, **nas coisas mundial**, né? **Prá num fica sem interagir** no que tá acontecendo também, né? (grifos nossos).

A fala do sujeito E1 produz um efeito de sentido que remete à formação discursiva da ideologia da globalização quando enuncia "se integrá na **vida atual**/ o que tá acontecendo nas **coisa do mundo**, nas **coisas mundial**". No imaginário do sujeito idoso estudar o credencia a acessar o papel político que a escola representa quando diz "Prá num ficá sem interagir no que tá acontecendo também, né?", remetendo para o sentido do eixo parafrástico *estudo-informação-interação* que não distingue o conceito de aquisição de informação de construção de conhecimento. O não-dito é que não estudar na escola significa um isolamento do mundo, ficar desinformado, como se a falta de informação fosse um "equívoco" em seu processo identificatório. Esta postura condiz com a ideologia predominante na sociedade de que o sujeito deve consumir tudo, não somente produtos, mas informações, conhecimentos, para obter a sonhada completude. Daí a importância de uma "integração" que, na perspectiva do sujeito, justifica a razão de se estudar.

Sobre as questões sobre cidadania questionamos os sujeitos abaixo: "O que significa ser cidadão para você? ":

> **U2.O correto é vc seguir as regras do jogo**. É ser **justo**, ser, ser...é... como fala? Ter...ter...prestá...sê **digno.**..fazê na sociedade...prestá... serviço na sociedade dentro da **justiça**, sê **sincero**, sê **trabalhador**, **num passá ninguém pra trás**...O verdadeiro cidadão é esse, eu acho... É ser... comu fala quando vc ajuda? **Solidário**...com as pessoa...Ser **justo, eu acho...justiça**, né, que tá tão raru
>
> **E2**. **Cidadão é uma coisa importante**! **Nós todos, nós todos temos que ser um cidadão, inteligente, estudado, prá ninguém passá a gente pra trás**, com essa corrupção que tá hoje. Imagina o senhor sendo analfabeto, se já sendo estudado já passa, já é passado prá trás, imagina sem estudo! **Então acho que é importante o estudo para as pessoas mais velha, prá todos**

nós, resumindo, pra todo mundo. (grifos nossos).

A regularidade na resposta do sujeito UNATI (U2) remete à memória discursiva do discurso da moralidade em que o sujeito religioso e o sujeito jurídico se imbricam visto que se reiteram as palavras "justo", "justiça", "digno", "sincero", "trabalhador", "num passá ninguém prá trás" (ser honesto), "solidário". Nos dizeres do sujeito U2 ressoa os sentidos da desigualdade jurídica com a manutenção da desigualdade de direitos para todo indivíduo que não segue a cartilha da discursividade da moral, ou seja, aquele que não é "justo", "solidário", "trabalhador", "voluntário" etc. O não-dito é que há o apagamento de cidadania como "exercício de direitos e deveres". Para o sujeito U2, o não-cidadão é aquele que não se enquadra nos sentidos do discurso fundador de cidadania de sujeito *civilizado/heroico*. Aos *ignorantes/infiéis* resta a exclusão da cidadania, pois não são "verdadeiros cidadãos" e "ser justo é raro hoje em dia", segundo o sujeito U2. Ou seja, ser cidadão é para poucos. Parafraseamos o ditado popular "Em terra de cego quem tem um olho é rei", "Em terra de incivilizados, quem tem deveres é cidadão" e acrescentamos "Imagine quando tiver direitos".

Quando o sujeito EJA (E2) diz que devemos ser "um cidadão, inteligente, estudado, pra ninguém passá a gente pra trás, com essa corrupção que tá hoje" remete-nos à discursividade em que a educação representa uma "proteção" contra as desigualdades sociais, ou seja, a discursividade se filia ao mito do letramento que pretensamente concederia um valor de emancipação, de liberdade, ou mesmo conquista da liberdade por meio do estudo. Ainda assim, logo a seguir, o sujeito afirma: "se já sendo estudado já passa, já é passado prá trás, imagina sem estudo". A educação não pode ser analisada descolada do momento histórico-social que atua e a presença ideológica que a perpassa não dever ser ignorada correndo o risco de naturalizar onde a opacidade prepondera, consolidando as desigualdades sociais e educacionais.

A pergunta seguinte foi endereçada ao sujeito EJA (E1) a seguir: "Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes?". Ao sujeito UNATI (U2) foi pedido para comentar sobre a situação atual da educação do idoso no Brasil:

> **E1. Eu acho só desvantagem né**? Porque a nossa cabeça é diferente da cabeça dos jovens, né? Eu, na minha cabeça, venho aqui pra estudá, aprendê alguma coisa e **ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabê de bagunça**, isso aí atrapalhô, num gostei. (grifos nossos).
>
> **U2. A educação tá um caos. Hoje, o individualismo...o jovem num tá a fim de aprender mais como antigamente**. **Eu vejo uma diferença muito grande.** Tinha que mudá total. Tinha que realmente jogá pesado na educação em função de [...] vc tá falando de relacionamento com o idoso? **Ensiná a ter respeito, a ouvir, porque eles são sábio**, é [...] mudá assim o tipo [...] olha cem por cento [...] **porque hoje o idoso tá feio no pedaço [**...]**Tá muito, muito excluído da sociedade.** (grifos nossos).

Quando o sujeito U2 diz que “a educação tá um caos. Hoje, o individualismo [...] o jovem num tá mais a fim de aprendê como antigamente. Eu vejo uma diferença muito grande”, remete-nos aos dizeres de Pfeiffer (2000), concernente a uma prática discursiva baseada no dizer *na minha época era diferente* produzindo um efeito de um não-lugar para a educação se dar. O efeito de sentido dessa falta de educação de qualidade desliza de um não-lugar da educação para um não-lugar do sujeito idoso na sociedade (“porque hoje o idoso tá feio no pedaço”).

O sujeito E1 reproduz em seu dizer o senso comum sobre os jovens e a educação: “[...] ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabe de bagunça” igualmente ao sujeito idoso E3: “O jovem de hoje, ele não tá preocupado com o futuro dele amanhã”. Os dois dizeres homogeneízam que o jovem “de hoje” não gosta de estudar e o não-dito é que no passado, ele gostava, ou seja, quando os sujeitos da pesquisa eram esses jovens. Esses dizeres remete-nos a uma falta que hoje é presente em relação a um passado que ilusoriamente era melhor, apagando assim a determinação do momento sócio-histórico a que todos nós estamos entrelaçados.

8 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao representar a educação como via de acesso à cidadania e inclusão, o sujeito idoso UNATI/EJA, ideologicamente, coaduna concepções de educação, cidadania e inclusão, segundo o caráter de transferência, transposição, concessão de benefícios. O apagamento de sentidos se faz presente: a cidadania como exercício de direitos e deveres está no nível abstrato, individual, não no nível social, de produção de movimentos pela emancipação social dos excluídos; a inclusão é uma obrigação do excluído. Assim, se apaga a problematização de propostas pedagógicas que produzam espaços de acordo com as especificidades pedagógicas do aprendiz idoso; a educação é ainda um instrumento ideológico de manutenção das discriminações presentes na sociedade, representadas pelos conflitos, pelos preconceitos, que na discursividade do sujeito idoso a ruptura se apresenta nos dizeres do desejo/não desejo de uma educação intergeracional, dando margem para interpretar que a cidadania, a inclusão e a educação devem ser para aqueles que são “civilizados”, “fiéis”, “moralizados”.

Coracini (2015) corrobora aos pensamentos de Derrida quando argumenta que a origem da obra, em última análise, reside no destinatário, que não existe ainda, mas que está onde a assinatura começa. Quando eu, remetente da obra, assino pela primeira vez, a minha assinatura é uma marca, minha singularidade, ainda que formada a partir de múltiplas tessituras de outras assinaturas, mas única na medida em que serve para marcar diferenças, ins(es)crever modos de ver o outro e de se ver (no outro).

Por ora aguardamos por uma contra-assinatura do(a) senhor(a) leitor(a), não como um enigma a ser decifrado, mas como uma leitura, um texto, uma tessitura que, fruto de

outras leituras/experiências, agora sofre a violência do olhar, do cajado, da bengala, do crivo do interlocutor, e porque não dizer, sua digestão. Se por um lado, implica em potencial, liberdade, remédio, por outro, paradoxalmente, representa o veneno, o feitiço da pesquisa acadêmica, a qual passa a fazer parte de nossas cicatrizes na produção de sentidos do sujeito idoso, aluno UNATI e EJA, na cidade de Fernandópolis, São Paulo, Brasil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. TA, 1983.

CACHIONI, Meire. **Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de universidades da terceira idade**. Tese de doutoramento. UNICAMP: Campinas, 2002.

CORACINI, Maria José. Leitura ou interpretação: gesto de violência. In: II **SEDISC – Seminário Discurso, Cultura e Mídia**. UNISUL- Florianópolis, 2015. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=WZbMLxfQGWM> Acesso em: 15 agosto. 2016.

CORACINI, Maria José. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino**. Educação**, v. 37, n. 3, p. 400-411, 2014.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade:** línguas (materna e estrangeira), plurilinguíssimo e tradução. Mercado de Letras, 2007.

COSMO, Silvana; FREITAS, Silvane Aparecida. **As representações sociais sobre a velhice**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 1, n. 2, p. 16-27, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FOUCAULT, Michel**. L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

GADOTTI, Moacir. (1984). **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUIMARÃES, Eduardo.; ORLANDI, Eni. P. (org.). **Língua e cidadania:** o português no Brasil. Pontes, 1996.

MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, A.C (Org.). **Introdução à lingu**ística: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI Eni. Puccinelli. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. Puccinelli**. Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. trad. Eni P. Orlandi, v. 4, 2015.

PÊCHEUX, Michel.; FUCHS, C.. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Sampaio Correa Mariani. et. al., Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 159-249.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, p. 85-99, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Iolanda Montano. **Inclusão escolar e a educação para todos**. Tese de doutoramento. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, Odinei Inacio. **O entre-lugar no discurso de professores e alunos da educação de jovens e adultos (EJA):** identidade e representação. Dissertação de mestrado. UFMS: Três Lagoas. 2010.

CAPÍTULO 17

A RELAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE E RELIGIOSIDADE NO TRATAMENTO DA ADICÇÃO

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Ana Luiza Martins Damasceno
Centro Universitário de Itajubá-FEPI
Itajubá – MG
http://lattes.cnpq.br/9718625050551699

Camila Thaynara dos Santos
Centro Universitário de Itajubá-FEPI
Itajubá – MG
http://lattes.cnpq.br/1172288473296783

Luara Cristina Custódio
Centro Universitário de Itajubá-FEPI
Itajubá – MG
http://lattes.cnpq.br/5793385342622171

Simone Rodrigues Alves de Melo
Centro Universitário de Itajubá-FEPI
Itajubá – MG
http://lattes.cnpq.br/6740452294918487

Thayná Caroline de Lima Branco
Centro Universitário de Itajubá-FEPI
Itajubá – MG
http://lattes.cnpq.br/2624508199518583

Yasmin Katheline Mendonça
Centro Universitário de Itajubá-FEPI
Itajubá – MG
http://lattes.cnpq.br/1755329476139558

RESUMO: Espiritualidade e religiosidade são preceitos inatos à vida do ser humano, sendo responsáveis por promover reflexões e vivências pessoais frente à crença em forças e entidades transcendentais. A religião, enquanto Instituição formada por dogmas, é responsável pela prática formal de tais temáticas e pode promover coesão social, conforto, motivação e autoeficácia. O sujeito adicto possui uma relação pouco saudável com o objeto que gera prazer; ele perde sua subjetividade, e não consegue sentir bem-estar com outras vivências e práticas. O culto ao transcendental pode ser considerado uma forma de apoio às pessoas que apresentam dependência química e que desejam a abstinência ou redução de danos. Este processo se dá a partir da construção da crença pessoal e da participação em reuniões que discutem espiritualidade e religião. O objetivo do trabalho é clarificar os benefícios de práticas espirituais e religiosas no tratamento da adicção, buscando compreender como esse processo pode modificar vivências, comportamentos e pensamentos. Além disso, compreendemos o fanatismo religioso e a utilização de substâncias psicotrópicas em ritos, a fim de relacionar estes processos com a dependência química e com a necessidade de realizar um tratamento multifatorial que vai além da abstinência. Para isto, foram utilizadas metodologias exploratória e qualitativa.

PALAVRAS - CHAVE: Espiritualidade. Religiosidade. Religião. Adicção.

THE RELATIONSHIP OF SPIRITUALITY AND RELIGIOSITY IN THE TREATMENT OF ADDITION

ABSTRACT: Spirituality and religiosity are innate

precepts of human life, being responsible for promoting personal reflections and experiences in the face of belief in transcendental forces and entities. Religion, as an institution formed by dogmas, is responsible for the formal practice of such themes and can promote social cohesion, comfort, motivation and self-efficacy. The addicted subject has an unhealthy relationship with the object that generates pleasure; he loses his subjectivity, and cannot feel well with other experiences and practices. The cult of the transcendental can be considered a form of support for people who are chemically dependent and who want abstinence or harm reduction. This process takes place from the construction of personal belief and participation in meetings that discuss spirituality and religion. The objective of the work is to clarify the benefits of spiritual and religious practices in the treatment of addiction, seeking to understand how this process can modify experiences, behaviors and thoughts. In addition, we understand religious fanaticism and the use of psychotropic substances in rites, in order to relate these processes to chemical dependence and the need to perform a multifactorial treatment that goes beyond abstinence. For this, exploratory and qualitative methodologies were used.
KEYWORDS: Spirituality. Religiosity. Religion. Addiction.

1 I INTRODUÇÃO

Espiritualidade, religiosidade e religião são termos que se relacionam com a crença no transcendental e a determinados dogmas e preceitos. Tais temáticas possuem diferenças terminológicas, mas que se relacionam entre si e promovem reflexão, coesão social, fé e motivação interna.

Posto isto, segundo Vitt (2009), a prática da religiosidade e da fé no estabelecimento da saúde vem sendo pesquisada e confirmada por diversos estudos. A literatura sobre a temática associa positivamente a espiritualidade e a religiosidade ao bem-estar físico e mental do ser humano, uma vez que tal crença pode ser utilizada como uma ferramenta no tratamento de doenças crônicas. Portanto, os pacientes adictos são beneficiados pela prática espiritual e religiosa, principalmente em momentos que estão passando por mudanças biopsicossociais decorrentes da dependência e/ou abstinência.

Desse modo, a crença no transcendental, independente da religião professada, facilita a recuperação da dependência de drogas e diminui os índices de recaídas, pois, tende a aumentar a motivação, o apoio e a autoeficácia dos pacientes. Além disso, atualmente, o bem-estar espiritual é uma dimensão da avaliação do estado de saúde, junto às dimensões corporais, psíquicas e sociais.

Logo, além de promover estilos de vida mais saudáveis, as crenças espirituais ajudam na adesão ao tratamento, especificamente para aqueles que estão se reabilitando do uso abusivo de substâncias. Assim, o indivíduo em tratamento tende a apresentar comportamentos mais interativos, reconhecendo sua necessidade de mudança, como também, é inserido em um grupo social coeso que tende a promover maiores habilidades sociais e emocionais (VITT, 2009).

Entretanto, cabe refletir sobre a importância de relacionar o apoio espiritual com

outras modalidades de tratamento, como o psiquiátrico e o psicológico, a fim de que a religiosidade não se torne uma nova dependência. Tal tratamento multifatorial visa mais do que a abstinência integral do paciente, uma vez que busca compreender a etiologia da adicção e auxiliar na construção de novas habilidades comportamentais e psíquicas. Ademais, torna-se relevante compreender a utilização de substâncias psicotrópicas em rituais e cultos religiosos, e o quanto esse processo pode influenciar a dependência.

Assim sendo, este trabalho busca realizar um levantamento bibliográfico, através de análise exploratória e qualitativa, acerca da relação da espiritualidade e religiosidade no tratamento da dependência química. Para isto, serão utilizados estudos e pesquisas teórico-práticas que diferenciam os termos e investigam a relação entre o apoio espiritual e demais formas de tratamento.

2 | DEFINIÇÕES DE TERMOS

Os termos de espiritualidade, religiosidade e religião são distintos, mas se relacionam entre si. A espiritualidade, pode ser definida como uma característica única e individual, que pode, ou não, incluir a crença em um Deus. Para Gomes et al (2014), ela é inerente a todo ser humano e se relaciona com a crença no transcendental e na busca pela sagrado. Além disso, é experienciada como reflexões pessoais que visam dar sentido a aspectos da vida (SILVA & SIQUEIRA, 2009). Portanto, devido à sua relevância na construção do ser humano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu, no ano de 1988, a dimensão espiritual no conceito multidimensional de saúde.

Por outro lado, o termo religiosidade pode ser compreendido como uma crença ou prática dos fundamentos propostos por uma religião (1993 apud SANCHEZ & NAPPO, 2007). Logo, é uma dimensão pessoal caracterizada pela expressão ou prática daquele que crê em algo, e que pode estar relacionada com uma instituição religiosa. Assim sendo, a pessoa que possui religiosidade tem a convicção de que existem situações e vivências sagradas que são responsáveis pelo controle da vida concreta e que capacita o indivíduo a lidar com acontecimentos cotidianos de maneira mais confiante (SILVA & SIQUEIRA, 2009).

Por fim, a religião, de acordo os autores, é a busca de Deus ou outra entidade sagrada através de vivências dentro de uma instituição ou doutrina; é construída por crenças e ritos compreendidos como meios que levam a salvação do transcendente.

Diante do exposto, é possível inferir que um indivíduo pode crer no transcendental e experienciar crenças, sem necessariamente participar de uma instituição religiosa. Portanto, espiritualidade, religiosidade e religião podem promover a fé, a motivação pessoal, reflexões, e tomadas de decisões conscientes.

3 | BENEFÍCIOS DA ESPIRITUALIDADE NA RECUPERAÇÃO DA DEPENDÊNCIA

O consumo de drogas e o exercício da espiritualidade e religiosidade se relacionam, uma vez que a dependência química é caracterizada pela experiência pessoal com a substância psicotrópica, bem como, pela motivação interna. Nesse sentido, há estudos que evidenciam que a religiosidade pode beneficiar a saúde física e psíquica em indivíduos adictos e não adictos, produzindo efeitos positivos sobre a saúde mental.

Outrossim, a crença pessoal pode influenciar a promoção de cuidados associados à: redução das taxas de suicídio, da ansiedade, da depressão; melhoria no estado de bem-estar, propósitos e significados atribuídos à vida. Logo, as práticas religiosas, nesse contexto, auxiliam os pacientes a lidarem melhor com as doenças e, dessa forma, ajudam a prevenir comportamentos autodestrutivos, como, por exemplo, o abuso de substâncias químicas (BACKES et al 2012).

Destarte, é possível compreender que a cultuação do transcendental tem um papel fundamental no processo de recuperação de dependentes químicos através do aumento do otimismo, da percepção do suporte social, da resiliência ao estresse e da diminuição dos níveis de ansiedade (SANCHEZ & NAPPO, 2008),

Além disso, a religião oferece recursos sociais de reestruturação do dependente, como: nova rede de amizades, ocupação do tempo livre em trabalhos voluntários, atendimento “psicológico” individualizado, valorização das potencialidades individuais, coesão do grupo, apoio incondicional dos líderes religiosos sem julgamentos e, em especial entre evangélicos, a formação de uma “nova família”. Nesse sentido, existem alguns grupos e redes de apoio que os dependentes químicos podem encontrar quando procuram por tratamento, são eles: família, Alcoólicos Anônimos (AA), Narcóticos Anônimos (NA), Grupos de ajuda (religiosos ou não), e CAPS.

Assim sendo, o grupo de apoio Alcoólicos Anônimos (AA) tem como objetivo principal a troca de experiências, força e esperança a partir de 12 passos. O único requisito para entrar no grupo é o desejo de tornar-se abstinente da bebida alcóolica, sendo preservado o anonimato pessoal. Já no grupo Narcóticos Anônimos (NA), o objetivo é a troca de experiências por parte dos dependentes de outras drogas e, da mesma forma, a identidade é preservada. (CHAVES, 2002 apud LUZ, 2007).

Em suma, na experiência prática desses grupos a espiritualidade é um componente importante e reconhecido pelos profissionais que atuam junto aos dependentes. Nos encontros do AA e NA, a partir do programa de 12 passos, há uma proposta de reflexão que adentra a temática espiritual e que se caracteriza pela aceitação de uma entidade superior, a fim de construir uma nova maneira de perceber a vida e dar sentido às experiências pessoais. Ou seja, há um momento em que o grupo faz reflexões acerca da fé, porém não há imposição em relação à uma ou outra religião, respeitando, assim, as escolhas e

crenças do grupo (CHAVES 2002, apud LUZ, 2007).

Enfim, Day et al (2003 apud SANCHEZ & NAPPO, 2007), relatam que em um grupo dos Narcóticos Anônimos (NA) observou-se que, um melhor índice de recuperação estava associado a uma prática religiosa diária, evidenciando que aqueles que, além de frequentarem as reuniões tinham um vínculo com alguma religião, apresentavam mais sucesso na abstinência e na diminuição de recaídas.

4 I ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E ADICÇÃO

De acordo com Sanchez & Nappo (2008), existem estudos brasileiros que demonstram a relação significativa da religiosidade e religião no processo de recuperação da dependência química, bem como, na diminuição da utilização dessas substâncias. Uma pesquisa realizada com estudantes universitários na cidade de São Paulo demonstra que alunos com renda familiar alta e sem religião possuem maior risco de consumo de drogas. Além disso, percebe-se a ausência de consumo de álcool excessivo entre espíritas e protestantes que cultuam estas religiões.

Sanchez & Nappo (2008), pretendem com este estudo avaliar o impacto das religiões católica, evangélica (protestante) e espírita (Kardecista) na recuperação de 85 indivíduos adictos. Este estudo foi realizado durante 17 meses em 21 instituições religiosas, onde os rituais de “tratamento” religioso puderam ser observados pelos pesquisadores. Os participantes passaram por uma entrevista semiestruturada composta por itens que englobavam dados sociodemográficos, religiosidade, histórico do consumo de drogas, tratamentos médicos, tratamento religioso e prevenção ao consumo de drogas através da religião.

Ademais, os autores puderam observar que todos os participantes da pesquisa buscaram a ajuda religiosa quando já estavam dependentes de alguma substância psicotrópica e a maioria dos entrevistados relatou sintomas negativos da retirada da droga e dificuldade para superar o desejo persistente. Sanchez & Nappo (2008), relatam, ainda, que os participantes passaram momentos de crise existencial e comportamental anteriores a tal procura. Nesse momento, a droga não gerava mais o prazer, mas sim a angústia de perceber que haviam perdido referenciais de vida.

Logo, ao serem questionados sobre a procura por outros tipos de tratamentos, a maior parte dos entrevistados, católicos e evangélicos, relataram aos autores que nunca haviam se submetido ao tratamento convencional para dependência de drogas e justificaram que a primeira escolha foi buscar o auxílio na religião por ser algo gratuito e imediato. Ademais, segundo os autores, alguns dos entrevistados que haviam procurado ajuda de médicos anteriormente relataram que a demora para o atendimento era demasiada. Já entre os participantes espíritas, por recomendação do grupo religioso, o tratamento médico foi feito paralelamente ao “tratamento” religioso.

Além disso, Sanchez & Nappo (2008), apontam que todos os participantes da pesquisa relataram que foi possível alcançar a abstinência do uso da droga após o apoio dos grupos religiosos e o tempo médio alcançado foi de cinco anos. Para isto, algumas técnicas em comum foram utilizadas pelos três grupos, são elas: oração, conscientização da vida após a morte e a fé como promotora de qualidade de vida. E, de acordo com os autores, tais tratamentos tinham como objetivo a abstinência total, não sendo aceita a possibilidade de realização do processo de redução de danos.

Os autores elucidam, ainda, que essas técnicas e formas de lidar com a dependência de drogas foram implementadas em reuniões religiosas que, de forma geral, tinham como objetivo divulgar o conhecimento da religião aos indivíduos presentes. Portanto, este foi o caminho utilizado para que os indivíduos dependentes de drogas entrassem em contato com informações baseadas no Antigo e Novo Testamento. Já no caso do Espiritismo, utilizou-se a obra de seu codificador, Allan Kardec.

Em síntese, é possível observar com esta pesquisa que o aprendizado formal de um dogma (através de reuniões religiosas de diversas modalidades), pode aumentar a motivação pessoal e promover a construção de um novo sentido frente às experiências cotidianas. Assim, diante da fé em uma entidade transcendental e da compreensão da vida após a morte, o indivíduo adicto pode dividir a responsabilidade do tratamento com tal entidade e perceber-se mais capaz de alcançar a abstinência, a fim de seguir determinadas crenças. Além disso, o apoio e coesão social influenciam o aumento de habilidades socioemocionais, que por sua vez, são importantes para a resolução saudável de problemas.

Por fim, estudos relacionados ao uso de drogas entre jovens mostram que existem fatores de proteção que, se devidamente experienciados, podem reduzir o consumo ou inibir o progresso do envolvimento com substâncias psicoativas. Diante disso, alguns dos fatores de proteção conhecidos são: a prática de esporte, o bom relacionamento familiar e a autoestima elevada. Portanto, a prática religiosa vem sendo vista por diversos autores, também, como um dos fatores de proteção em relação ao consumo de drogas.

5 I ESTUDOS SOBRE A ESPIRITUALIDADE E RELIGIÃO COMO PROTETORAS NA ADOLESCÊNCIA

De acordo com o estudo de Felipe et. al (2015), houve uma relevância da questão do gênero em relação ao uso de drogas, mostrando uma ligação mais forte do sexo masculino. Além disso, foi possível evidenciar o efeito da religiosidade em relação ao uso tanto de drogas ilícitas como lícitas, mostrando o efeito protetor e modular em ambas. Diante disso, constata-se que o adolescente crer no transcendental e/ou estar filiado a um grupo religioso, independente de qual, pode trazer benefícios preventivos.

Para os autores, no período da adolescência, o indivíduo busca pertencer a algum grupo, o qual gera influência sobre suas ações e atitudes relacionadas ao processo de

aceitação social. Por isso, o fato de buscar sempre pertencer a um grupo faz com que os adolescentes modifiquem comportamentos de acordo com o modo de ser da esfera grupal. Logo, se os integrantes desse grupo forem consumidores de substâncias psicoativas, o jovem terá maior chance de utilizar tal substância também. Em contrapartida, quando o grupo tem um nível elevado de crenças positivas e práticas religiosas, o jovem tende a ter um melhor controle sobre impulsos e maior bem-estar pessoal, fatores que contribuem para um melhor enfrentamento de situações estressantes de seu cotidiano.

Nesse sentido, os autores ressaltam que a religiosidade e espiritualidade geram níveis de bem-estar, autoeficiência e autorrespeito em relação ao corpo e mente, diminuindo sintomas depressivos e comportamentos de risco. Logo, fica evidente que a religiosidade dos pais e as práticas parentais também auxiliam na prevenção do consumo de drogas. Além disso, os estudos falam sobre a importância da presença e interesse dos pais em conhecer os amigos dos filhos, acompanhar e impor limites, o que torna indiscutível a importância da família na prevenção, uma vez que a família é a principal fonte de transmissão de valores (Felipe et al, 2015).

6 | A SEMELHANÇA ENTRE A ADICÇÃO E O FANATISMO RELIGIOSO

Segundo Guimarães & Bento (2007), o sujeito adicto e fanático religioso pode ser definido como alguém totalmente dependente da droga e que, em determinado momento, volta sua atenção para uma crença religiosa, que por sua vez, tende a ditar regras, pensamentos, preceitos e maneiras de viver, objetivando a abstinência. Diante desse processo, os autores trazem que o adicto pode ser como alguém que apresenta sua subjetividade anulada e que não consegue construir desejos concretos e duradouros. Portanto, nesse processo, o indivíduo se interessa apenas por um objeto e não sente prazer com outras vivências.

Além disso, para os autores, o indivíduo adicto se torna um fanático religioso quando o processo de seguir uma religião se torna maior que uma mudança de atitudes. Desse modo, há uma mudança drástica na maneira de agir e refletir do indivíduo e o Superego dita regras rígidas sobre a maneira de lidar com as situações cotidianas. Logo, neste processo não há possibilidade de questionamentos, pois o sujeito desenvolve a crença em um saber pleno, onipotente e onividente. Portanto, assim como na toximania, ocorre uma anulação da subjetividade.

Outrossim, os autores salientam que em ambos os casos há a presença de uma relação tóxica com o objeto (droga ou religião) a qual se apresenta como um excesso de investimento, o que pode ser percebido como uma forma de substituição do vicio primário estudado por Freud (masturbação) e como uma maneira narcísica de lidar com as frustrações e angústias do Ego.

Contudo, Guimarães & Bento (2007) fazem o seguinte questionamento: A religião

pode ser uma saída para a toxicomania? Segundo os autores, a busca pela religião, a fim de alcançar a recuperação da dependência de substâncias, pode ser percebida como uma forma de promover a redução de danos através da realização de um deslocamento.

Além disso, os autores destacam que quando o adicto busca por alguma religião ou processo espiritual também ocorre mudança na economia narcísica, relacionada à redução no grau do investimento narcísico em nome da libido objetal. O adicto, inserido em um grupo religioso, apesar de continuar investindo narcisicamente, o faz em seus semelhantes, seus objetos-narcísicos, e não mais no objeto droga. Desta forma, consegue conviver dentro de uma comunidade humana tendo contato com regras e limites (GUIMARÃES & BENTO, 2007).

No entanto, os autores ressaltam que se o objetivo do adicto é ir mais além da abstinência das drogas, a fim de alcançar autonomia e autocontrole, é necessário que haja também outros tipos de tratamentos e ações, a fim de que a religião não se torne o novo vício, e o indivíduo consiga construir a habilidade de lidar de maneira saudável com os objetos que geram prazer e bem-estar.

7 | RITOS E DROGADIÇÃO NAS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS

A utilização de entorpecentes data desde os primórdios da humanidade quando eram utilizados, principalmente, em rituais religiosos. Nos rituais hinduístas, por exemplo, a bebida era utilizada como forma de transcender para que obtivessem os aprendizados e os comportamentos de seus deuses. Um outro exemplo são alguns grupos indígenas que também utilizavam de substâncias psicoativas para entrar em contato com seus deuses.

Do mesmo modo, acreditava-se que algumas plantas possuíam uso medicinal e, assim sendo, as utilizavam abertamente. Ademais, o uso dessas substâncias é frequentemente de caráter extático. No contexto de tal embriaguez, o vinho surge como instrumento para obtenção do conhecimento e transcendência. Trata-se de uma embriaguez não física, mas sim, espiritual na qual os limites do corpo são superados em uma relação com o universo (SOUZA, 2011). Nesse sentido o autor diz que:

> O consumo de substâncias passou por um processo de dessacralização que durou séculos. Inicialmente, em um contexto religioso frequentemente marcado por experiências extáticas - e, outras vezes, ligadas a ritos de iniciação - tais substâncias eram consumidas não por seu efeito em si, mas porque os efeitos gerados por seu consumo eram vistos como caminhos para a obtenção de conhecimento, da imortalidade espiritual ou de uma participação qualitativamente superior do usuário no meio que o cerca. Com a dessacralização, o consumo e seus efeitos tornaram-se um fim em si, e as drogas (pode-se a partir daí chamá-las por este nome) transformaram-se em uma mercadoria consumida não de forma esotérica, mas por quem tenha interesse ou condição de consumi-las (SOUZA, 2011).

Portanto, é possível perceber no decorrer do tempo, principalmente dentro da

religião católica, o uso de álcool para celebrar as missas. E, sendo um uso prolongado e recorrente os representantes da religião ficam mais propensos ao alcoolismo. Nesse sentido, reportagens de vários veículos de informação trazem à tona esse fato, uma vez que relatam que há sofrimento psíquico, há influência do ambiente e há frustrações/estresse no trabalho. Com isso, atualmente, as Instituições religiosas vêm fazendo parcerias com profissionais da saúde, uma vez que a prioridade é o bem-estar da comunidade. Além disso, há também atualmente a substituição do vinho pelo suco de uva integral.

8 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o presente estudo cumpre o objetivo de apresentar uma revisão da literatura a respeito da relação entre espiritualidade, religiosidade e religião no tratamento de pessoas adictas, promovendo coesão social, apoio emocional e reflexões relevantes.

Com este estudo é possível observar que espiritualidade, religiosidade e religião, quando vivenciadas de maneira saudável, podem influenciar positivamente a vida e o tratamento dos dependentes, promovendo autoeficácia, motivação, força interna, conforto e facilitação do entendimento das consequências do consumo de drogas e álcool para o corpo e alma. Para isso, os dependentes químicos devem encarar o apoio espiritual como um recurso complementar ao tratamento, a fim de alcançar mudanças de hábitos e apoio social. Logo, essas modalidades podem ser encaradas como fatores protetivos, preventivos e curativos.

Nesse sentido, trabalhar assuntos religiosos e espirituais, respeitando a crença e necessidade religiosa de cada paciente, pode promover evoluções no tratamento. Entretanto, para que a religião não se torne uma nova dependência, é necessária uma abordagem bio-psico-socio-espiritual de tratamento, a fim de que o indivíduo compreenda a relação com o objeto e construa novas formas de responder as vivências cotidianas. Além disso, é possível perceber a importância de compreender os ritos que utilizam substâncias psicotrópicas e o quanto esse processo pode agravar a dependência química de fies e líderes religiosos.

REFERÊNCIAS

BACKES, Dirce; BACKES, Marli; MEDEIROS; SIQUEIRA; PEREIRA; DALCIN; RUPOLO**. Oficinas de espiritualidade: alternativa de cuidado para o tratamento integral de dependentes químicos.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080 62342012000500030&script=sci_arttext > Acesso em: 20 de maio de 2020

CARDOSO, Rodrigo**. PADRES NO DIVÃ.** Disponível em: <https://istoe.com.br/197721_PADRES+NO+DIVA/> Acesso em: 29 de dezembro de 2020.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS**. Religiosidade/Religião/Espiritualidade.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/religiosidade/> Acesso em: 25 de maio de 2020.

FELIPE, Adriana O. B. CARVALHO, Ana M. P. ANDRADE, Claudia U. B. **ESPIRITUALIDADE E RELIGIÃO COMO PROTETORES AO USO DE DROGA EM ADOLESCENTE** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762015000100008&script=sci_arttext&tlng=pt>Acesso em: 23 de maio de 2020.

GOMES, Miria Benincasa et al. **Adolescência, drogas e religiosidade no município de São Paulo - Brasil.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000100002> Acesso em: 23 de maio de 2020.

LUZ, Márcia Maria Carvalho. **A religiosidade vivenciada na recuperação de dependentes químicos**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2007-12-17T040322Z-1380/Publico/Marcia%20Maria%20Carvalho%20Luz.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2020.

SANCHEZ, Zila V. D. M.; NAPPO, Solange. **A Intervenção religiosa na recuperação de dependentes de drogas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102008000200011&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 23 de maio de 2020.

SANCHEZ E NAPPO**. A religiosidade, a espiritualidade e o consumo de drogas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-60832007000700010&script=sci_arttext> Acesso em: 20 de maio de 2020.

SILVA, Rogério R. da. SIQUEIRA, Deis. **ESPIRITUALIDADE, RELIGIÃO E TRABALHO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n3/v14n3a17> Acesso em: 21 de dezembro de 2020

SOUZA, Ricardo Luiz de. **O USO DE DROGAS E TABACO EM RITOS RELIGIOSOS E NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA.** Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/issue/view/11> Acesso em 29 de dezembro de 2020.

VITT, S. J. S. **A espiritualidade e a religiosidade na recuperação de dependentes químicos**. 2009. 64f. **Dissertação (Mestrado em Teologia)**. Faculdade Escola Superior de Teologia, Rio Grande do Sul.

ZERBETTO, S.R. et al. **Religiosidade e espiritualidade: mecanismos de influência positiva sobre a vida e tratamento do alcoolista**. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v.21, n.1, e20170005jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452017000100205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de maio 2020.

CAPÍTULO 18

AS MULTIFACES DO ARTICULADOR TEXTUAL "E": MATIZES DE SENTIDO NAS PARÁBOLAS BÍBLICAS

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Antonio Vianez da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
https://lattes.cnpq.br/0088540091232020

RESUMO: Nesta investigação, intenciona-se verificar o uso do articulador "e" em onze Parábolas, extraídas da Bíblia de Jerusalém, 2002. Embora o gênero textual do *corpus* filie-se ao tipo narrativo, na esfera discursiva, reveste-se de argumentação. Para atender a esse objetivo, foram selecionadas trinta e sete sequências textuais, com quarenta realizações desse conector, numa busca pelos seus matizes de sentido, a partir da interface entre o Funcionalismo Linguístico e a Semântica, com a metodologia documental e análise de conteúdo. Com base na análise realizada, constatou-se que, embora o articulador em estudo seja prototipicamente aditivo, os sentidos de contraste e de consequência/conclusão foram os mais utilizados.
PALAVRAS-CHAVE: Articulador textual "e"; sentido(s); interface entre Funcionalismo Linguístico e Semântica.

THE MULTIFACES OF THE TEXTUAL ARTICULATOR "AND": SHADES OF MEANING IN BIBLICAL PARABLES

ABSTRACT: In this study, the purpose is to verify the use of the articulator "and" in eleven Parables, extracted from the Jerusalem Bible, 2002. Although the textual genre of the corpus is related to the narrative type, in the discursive sphere, it involves argument. To attend to this objective, thirty-seven textual sequences were selected, with forty realizations of this connector, in a search for its shades of meaning, from the interface between Functionalism Linguistic and Semantics, with documental methodology and content analysis. Based on the analysis performed, it was found that although the articulator under study is prototypically additive, the senses of contrast and consequence/conclusion were the most used.
KEYWORDS: Textual articulator "and"; meaning(s); interface between Functionalism Linguistic and Semantics.

1 I INTRODUÇÃO

A pesquisa centrada nos articuladores textuais tem assumido um papel cada vez mais relevante no cenário atual. A complexidade da linguagem, principalmente no que se refere à captação do(s) sentido(s), representa um grande desafio para as teorias linguísticas, pois há, nessa esfera, um elevado grau de subjetividade e, embora os enunciados deixem pistas, certamente passarão por ressignificação, atendendo a intencionalidade de cada

interlocutor na construção de conclusões diversas.

Na Bíblia, os autores, usando diferentes tipologias e gêneros textuais, organizam seu discurso a partir dos encadeadores discursivos, e um dos mais utilizados é o articulador "e". Dessa maneira, no decorrer dos séculos, perpetuaram-se as teses e as práticas da persuasão, mesmo que tenham sofrido adequações com o ir-e-vir de gerações. Entre essas modalidades textuais está a parábola, que, nas palavras de Tavares (1974, p. 178), "é uma narrativa curta de sentido alegórico e moral, pois a medida direta desse gênero é o homem e sua destinação transcendente." Em harmonia com a arquitetura narrativa, há argumentos fortes, com teor de convencimento, persuasão, pois as palavras proferidas, naquela ocasião, tinham um único papel: resgatar o ser humano.

É nessa esteira de "verdades" conflitantes estabelecidas que intencionamos analisar a atuação do conector "e" no *corpus* formado por 11 parábolas, extraídas da Bíblia de Jerusalém, 2002. A análise será efetuada a partir das construções oracionais, em que figure esse elemento, com o valor semântico de adição (canônico) entre outros matizes de significação, propostos pela base teórica, como o contraste, a consequência/conclusão e a finalidade.

Para embasar esta pesquisa, foi adotado o Funcionalismo Linguístico, com viés semântico, pois conforme Cunha, Costa e Cezario (2015), a corrente funcionalista compreende a linguagem como um mecanismo de interação social, e, nesse sentido, a investigação não se limita à estrutura gramatical, mas busca no contexto discursivo a fundamentação para o acontecimento linguístico. Além disso, os usos da língua são responsáveis pela configuração do sistema e, nessa linha de ação, é essencial a interface semântica como suporte na explicação das instabilidades do sentido.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Durante séculos, o ensino das conjunções, em Língua Portuguesa, esteve atrelado, exclusivamente, à norma gramatical. Geralmente, a proposta apresentada limitava-se a considerar os elementos conjuntivos como meras "amarrações" de períodos, com sentido restrito, desconsiderando a significação que eles conduzem no ambiente textual em que se encontram.

A esse respeito, Nunes (2005) diz-nos que nas gramáticas, frequentemente, o papel dos conectores é o de unir termos de uma ou várias orações e que a conexão entre períodos, parágrafos ou porções textuais maiores quase sempre é deixada de lado.

A título de exemplificação, apresentamos o conceito de *conjunção* extraído da Novíssima Gramática da Língua Portuguesa, de Domingos Paschoal Cegalla (2008), bem como os exemplos aí citados, referentes ao "e": "conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração" (CEGALLA, 2008, p. 289). Em relação ao "e", o autor inclui-o no grupo das conjunções coordenativas aditivas, afirmando que "dão ideia de

adição, acrescentamento: **e**, nem, mas também, mas ainda, senão também, como também, bem como" e exemplifica:

*1)O agricultor colheu o trigo **e** o vendeu.*

2) Não aprovo nem permitirei essas coisas.

3) Os livros não só instruem, mas também divertem.

4) As abelhas não apenas produzem mel e cera, mas ainda polinizam as flores (CEGALLA, 2008, p. 289).

Quanto ao aspecto polissêmico do "e", (CEGALLA, 2008, p. 290) faz a seguinte observação: "A conjunção *e* pode apresentar-se com sentido adversativo" e fundamenta essa afirmação com os seguintes exemplos:

5) Sofrem duras privações e (= mas) não se queixam.

6) Quis dizer mais alguma coisa e não pôde. (Jorge Amado)

Com base no que visualizamos, há uma restrição de sentido referente ao emprego do articulador "e", visão essa que vai adquirir novas configurações com o advento dos estudos linguísticos.

Antes de adentrar nos sinuosos caminhos funcionalistas e semânticos, vimos a necessidade de tecer algumas considerações acerca da modalidade textual da qual faz parte o *corpus* desta pesquisa: a parábola.

De acordo com Coutinho (1989, p. 72), parábola "é uma narrativa curta, destinada a veicular princípios morais, religiosos ou verdades gerais, mediante comparação com acontecimentos correntes, ilustrativos, usando seres humanos".

Embora a parábola esteja inscrita no tipo textual da narração, pois apresenta sentido alegórico, protagonismo humano, além de disseminar a verdade, com essência profunda, esse gênero é discursivamente argumentativo, pois sua mensagem é de convencimento, com o objetivo de "reforçar uma disposição para a ação ao aumentar a adesão aos valores que exalta" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 55).

Na Bíblia, os discursos parabólicos intencionam chamar a atenção do ouvinte com fatos próprios do seu cotidiano. Entretanto, consoante Fabris e Barbaglio (2014, p. 210), Mateus "entende as parábolas de Jesus como meio de revelação obscura", ou seja, a mensagem apresentada só será compreendida com a vivência na comunidade. Então, é possível visualizar um impasse entre o que é pregado e o efeito de sentido dessa pregação e, nesse jogo discursivo, entram em cena os encadeadores textuais, entre eles o "e", o qual será analisado, nesta pesquisa, a partir da interface entre Funcionalismo Linguístico e Semântica.

Adotar a corrente funcionalista, como base teórica, exige que sejam apresentadas, ao menos, as especificidades de entendimento da relação entre forma e função. Na concepção de Neves (1997), existem propostas "conservadoras" que acolhem a

inadequação de abordagens formalistas/estruturalistas, mas não se debruçam sobre a estrutura. Também, há os modelos "moderados" que, embora pontuem as inadequações do formalismo/estruturalismo, não se esquivam de apresentar uma análise funcional da estrutura linguística. Por último, encontramos aqueles modelos "extremos", os quais negam o papel sistemático da língua, de maneira que as regras são determinadas no âmbito funcional, na esfera textual, sem restrições sintáticas.

Neste trabalho, nos serviremos dos modelos "moderados", considerando que forma e função estão em contínua harmonia. Dessa forma, a análise funcional apresenta-se maior flexibilidade sistêmica, afinal, mesmo em uso, a língua expressa certo grau de estabilidade. Quanto à Semântica, sua abordagem dar-se-á nas propostas exemplificadas que seguem.

Ao se debruçar sobre o funcionamento do "e", Koch (2000) assevera que as construções com esse operador, não raro, podem referir-se a uma *prossequência temporal*, de maneira que não é possível alterar a ordem das orações, sem destruir o sentido. Outrossim, afirma que, às vezes, carregam uma ideia de *confronto* e/ou *adversidade*; em outras situações, conduzem uma *consequência*, como apontam, respectivamente, os exemplos:

*7) Levantou-se **e** saiu.*

*8) Maria gosta de livros **e** Paulo, de brinquedos.*

*9) Prometeu vir **e** não veio.*

*10) Caiu da janela **e** morreu.*

Por sua vez, Abreu (1997), além de corroborar o posicionamento acima, acrescenta mais informação relacionada ao encadeador "e". Vamos, primeiramente, aos exemplos:

*11) Fulano diz que é rico **e** nunca tem dinheiro no bolso.*

*12) Fernanda estudou **e** não passou no exame.*

*13) Empreste dinheiro **e** perca o amigo.*

Ao observar as duas primeiras construções, verificam-se sentidos claramente adversativos. Já o terceiro enunciado, apresenta uma ideia condicional, a qual pode ser reestruturada, sem alteração de sentido – **caso** você empreste o dinheiro, perderá o amigo. A partir dessas evidências, é possível constatar que, embora o conector traga consigo uma significação, ela só se realiza no ambiente textual, ou seja, as informações adjacentes ao conector participam diretamente do sentido que esse articulador apresenta.

Neves (2011, p. 739), ao estudar esse conector, apresenta-o, primeiramente, com a ideia canônica de soma: "o 'e' marca uma relação de *adição* entre os segmentos coordenados, o que indica que esse coordenador possui um caráter mais neutro que os outros" e exemplifica:

*14) Eu e meu marido fizemos os exames necessários **e** constatamos que o problema era meu.* (PFI)

Em contrapartida, uma relação com menor grau de neutralidade entre os segmentos coordenados pelo "e", provavelmente resultará da adição de porções textuais que entre si guardam uma relação semântica marcada. Essa forma de construção pode apresentar:

- uma relação de *contraste*, segundo o exemplo:

*15) Depenava frangos **e** não ganhava nada*. (VEJ)

- uma relação de *causa-consequência*, como no exemplo:

*16) Não há uma razão única para isso, mas o país alterou profundamente seu modo de produção capitalista, **e** esse fato está arrastando toda a sociedade para um mundo novo e não propriamente aconchegante*. (VEJ)

Além desse aspecto, a linguista organiza a atuação do articulador "e" de forma hierarquizada, a saber:

a)União de *palavras*:

*17) Nunca saio antes das cinco, cinco **e** meia*. (GAT)

b) Agrupamento de *sintagmas*:

*18) O calão da linguagem de seus personagens **e** a crueza das situações que denuncia são tão chocantes quanto a realidade que elas espelham*. (AB)

c) Junção de *orações*. Entre os modos de construção apresentados, o que servirá de base para a análise desta pesquisa são as estruturas oracionais, as quais apresentam informações adjacentes e constroem sentido com o conector.

*19) Apaga essas velas, Américo, carrega o corpo do teu filho nas costas **e** caminha para a praça.* (AS)

Com o intuito de expandir o tema, Chaves (2012) destaca que, além do valor aditivo, expresso pelo "e", no âmbito sintático-semântico, esse articulador permite outros sentidos, como sinalizam os exemplos:

*20) A equipe jogou bem **e** venceu*.

*21) A equipe jogou bem **e** não venceu*.

*22) A equipe jogou bem **e** perdeu*.

*23) A equipe não jogou bem **e** venceu*.

*24) A equipe não jogou bem **e** não venceu*.

*25) A equipe jogou bem **e**, portanto, venceu*.

*26) A equipe jogou bem, **e**, entretanto, não venceu*.

Nas construções *20) e 24)*, além da ideia de soma, visualiza-se, também, o valor conclusivo, pois ao substituir o **e** por *logo* – verificamos, claramente, o matiz de conclusão. Em *21) 22)* e *23)*, prevalece o contraste oracional, com duas justificativas: 1ª) nas três construções, há o jogo argumentativo entre positivo x negativo, característica primordial da

oposição; 2ª) nos três casos, é possível substituir o “e” por qualquer conector adversativo, sem perda de significação. Em *25),* há adição com conclusão e em *26)*, adição com contraste. A respeito da simultaneidade de conectores, Garcia (2001) esclarece que o “e” e o “nem” são as conjunções por excelência, contudo são as mais vazias de sentido. Quanto ao “portanto” e ao “entretanto”, são conectores menos gramaticalizados, pois mantêm a essência de advérbio, por isso os encontramos precedidos pelo “e”.

Nas reflexões de Longhin e Pezatti (2016), o articulador “e” atua prototipicamente na sentença, com o objetivo de ampliar posições estruturais no interior de diversos tipos de construção. Todavia, há casos, não raros, em que o valor de soma é praticamente substituído pela ideia de adversidade e conclusão.

> *27) Tudo parece tão mascarado, sei lá,* ***e*** *quando aparece em cena, o público vê uma coisa totalmente bonita.* (DID SP 234)
>
> *28) Eram nômades* ***e*** *não se fixavam.* (EF SP 105)

Além dessas possibilidades de sentido, as linguistas apresentam, por meio de exemplos, construções que exprimem, respectivamente, causa, condição e inferência.

> *29) Passamos o dia todo em São Paulo* ***e*** *fui visitar a Bienal*.
>
> *30) Me dá sua foto* ***e*** *eu te dou a minha*.
>
> *31) Essas são pegadas da onça* ***e*** *ela passou por aqui há pouco tempo*.

Na esfera metodológica, a pesquisa é qualitativa, voltada a aspectos da realidade, com centralidade na dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), assim como no universo de significados (MINAYO, 2001).

Quanto à natureza, a pesquisa é documental, pois utiliza diversificadas fontes, sem tratamento analítico (FONSECA, 2002). Nesse sentido, é reconhecido como um método de coleta de dados que, mesmo em parte, não aceita a interferência do pesquisador (GAUTHIER, 1984) e, assim, os “documentos” incorporam os materiais escritos, como jornais, revistas, diários, entre outros escritos de natureza diversa (GODOY, 1995). Em relação à modalidade, tem-se a *análise de conteúdo* que se refere a um método de tratamento e análise de informações, extraídas por meio de técnicas de coleta de dados consolidadas em um documento escrito ou oral. (CHIZZOTTI, 2008).

A composição do *corpus* resultou da seleção prévia de 11 Parábolas, extraídas da Bíblia de Jerusalém, 2002. As 11 Parábolas Bíblicas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: a) ocorrência do articulador “e” e b) presença dos seguintes matizes semânticos no articulador “e”: *adição*, *contraste*, *consequência/conclusão* e *finalidade*. A análise foi feita com a identificação do título da Parábola e das sequências textuais escolhidas, em que P1 = Parábola 1, P2 = Parábola 2 até a 11, e ST1 = Sequência Textual 1, ST2 = Sequência Textual 2, até a última sequência. Entretanto, por questão de objetividade, só há três sequências textuais de cada matiz presentes neste artigo.

3 I ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste espaço, realizaremos a análise do *corpus*, em que serão verificadas as nuances de sentido do articulador textual “e” – escrito em caixa alta e negrito, como forma de destaque - nas 11 Parábolas extraídas da Bíblia de Jerusalém, 2002, a partir das informações presentes no **Quadro 1**, intitulado Ocorrências do articulador “e” e no **Quadro 2**, intitulado Matizes semânticos do articulador “e”. Em seguida, apresentaremos as *sequências textuais* (ST), com os matizes de *adição*, *contraste*, *consequência/conclusão* e *finalidade*.

No **Quadro 1** Ocorrências do articulador “e”, encontram-se todas as realizações selecionadas para análise nas 11 parábolas.

PARÁBOLAS	OCORRÊNCIAS
P1	7
P2	9
P3	6
P4	1
P5	3
P6	3
P7	2
P8	1
P9	1
P10	5
P11	2
Total de ocorrências	40

Quadro 1 Ocorrências do articulador "e"

Fonte: autor deste artigo (2020)

Ao observar as sequências textuais, extraídas das parábolas, e o **Quadro 1** *Ocorrências do articulador “e”,* o qual mostra, de forma objetiva, a presença desse conector, nesses textos, verifica-se que o seu uso constitui uma necessidade, quando a intenção do escritor é comunicar, e, nesse sentido, o gênero analisado o faz de modo magistral, pois concilia o cotidiano do ouvinte com o pensamento alegórico e, muitas vezes simbólico, objetivando convencê-lo quanto a questões morais, de fé e de vida.

Nesse sentido, não há dúvida de que as quarenta realizações do encadeador textual “e”, nas onze parábolas bíblicas, comprovam o dinamismo de um termo que, no âmbito morfológico é tão pequeno, mas na esfera semântica ultrapassa sua significação aditiva, construindo, com as informações adjacentes, sentidos de *contraste*, *consequência/conclusão* e *finalidade*, conforme aponta o **Quadro 2**.

PARÁBOLAS	MATIZES SEMÂNTICOS			
P1	Adição	Contraste	Consequência/Conclusão	Finalidade
	3	4	-	-
P2	1	4	4	-
P3	1	3	2	-
P4	-	-	1	-
P5	2	1		
P6	-	-	3	-
P7	1	1	-	-
P8	-	1	-	-
P9	-	1	-	-
P10	2	1	1	1
P11	-	1	-	1
TP= 11	TA = 10	TC = 17	TCC = 11	TF = 2

Quadro 2 Matizes semânticos do conector "e"

Fonte: autor deste artigo (2020)

Com base no **Quadro 2** Matizes semânticos do conector “e”, a nuance de adição figura com dez ocorrências. Muitos talvez queiram entender o motivo de o encadeador prototípico de adição apresentar menos ocorrência desse matiz, em certos textos e contextos, como aconteceu nas parábolas analisadas, em que houve onze ocorrências para consequência/conclusão e dezessete para o contraste.

Antes de tudo, convém salientar que, embora o “e” compartilhe sentidos de outra natureza, em determinados contextos, ou seja, funcione, com frequência, de forma instável, sua atuação, como encadeador aditivo, permanece na maioria das construções de forma menos aparente, pois o construto oracional também produz sentido e, dessa maneira, dependendo do ambiente textual no qual o “e” se encontra, outros valores semânticos podem surgir, sem apagar, totalmente, a ideia de adição nele contida.

Primeiramente, partiremos para a análise do “e” na condição de articulador aditivo, e, mais adiante, discutiremos a presença da adição, com outros tipos de nuances.

P1 – **Parábola do bom samaritano** – Lc 10, 30-37

ST5 - *Aproximou-se, cuidou de suas chagas, derramando óleo e vinho, depois colocou-o em seu próprio animal, conduziu-o à hospedaria* **E** *dispensou-lhe cuidado.*

P3 - O mau rico e o pobre Lázaro – Lc 16, 19-31

ST15 - *Aconteceu que o pobre morreu* **E** *foi levado pelos anjos ao seio de Abraão.*

P5 - Necessidade prática – Lc 6, 47-49

ST21 - *Se alguém vem a mim, escuta minhas palavras* **E** *as põe em prática, mostrar-vos-ei a quem é comparável.*

Nas construções da P1 – ST5 *(...) conduziu-o à hospedaria* **E** *dispensou-lhe cuidado*, P3 – ST15 *(...) o pobre morreu* **E** *foi levado pelos anjos (...)*, P5 – ST21 *Se alguém vem a mim, escuta minhas palavras* **E** *a põe em prática (...)*, notamos que o papel do conector “e” é o de juntar as porções textuais, sem interferir no destino do que é dito. A esse respeito,

Castilho (2012) afirma que as sentenças aditivas são segmentos em que a segunda informação é adicionada à primeira, em outras palavras, a afirmação proferida no primeiro enunciado serve para o segundo.

Um olhar mais detido nos fragmentos acima, extraídos das Parábolas, faz com que percebamos o papel de neutralidade do "e". Assim, em *(...) conduziu-o à hospedaria* **E** *dispensou-lhe cuidado, (...)morreu* **E** *foi levado(...)*, *(...) escuta minhas palavras* **E** *põe em prática (...)*, se não adotarmos a inferência, encontramos apenas a junção de duas informações complementares, o que nas palavras de Longhin-Tomazi e Pezatti (2008) o "e" aditivo liga uma variedade de estruturas pertencentes à mesma hierarquia. Além disso, Neves (2011) acrescenta que, com essa ideia, o segundo enunciado atua como reiteração do caminho argumentativo.

Para a análise do contraste, apresentamos as seguintes sequências textuais:

P2 - O filho pródigo – Lc 15, 11-32

ST11 - *(...)pois este meu filho estava morto* **E** *tornou a viver; estava perdido* **E** *foi reencontrado.*

P5 - Necessidade prática – Lc 6, 47-49

ST23 - *Aquele, porém, que escutou* **E** *não pôs em prática, é semelhante ao homem que construiu sua casa sem alicerce*.

P11 - Parábola do tesouro e da pérola – Mt 13, 44

ST36 - *O Reino dos Céus é semelhante ao tesouro escondido num campo; um homem o acha* **E** *torna a esconder.*

Ao observarmos o **Quadro 2** Matizes semânticos do conector "e", encontramos a nuance de sentido com o maior número de ocorrências, no *corpus* analisado: dezessete. Como dissemos anteriormente, o gênero parábola é parte integrante do tipo textual narrativo, mas seu discurso está imerso na argumentação. Com frequência, nos enunciados argumentativos, prevalece o jogo do contraste, da oposição, da quebra de expectativa e é nessa esfera adversativa que se situa, discursivamente, a parábola.

Nos segmentos da P2-ST11 *(...) estava morto* **E** *tornou a viver*, *estava perdido* **E** *foi reencontrado*, P5-ST23 *Aquele, porém, que escutou* **E** *não pôs em prática (...),* P11-ST36 *O Reino dos Céus é semelhante ao tesouro escondido num campo; um homem o acha* **E** *torna a esconder*, evidenciamos que o "e", em conjunto com as informações adjacentes, tem um funcionamento claramente contrastivo. Essas evidências encontram espaço nos termos opostos *morto* x *viver*, *escutou* x *não praticou* e *acha* x *esconder*.

Na concepção de Chaves (2011) e de Longhin e Pezatti (2016), essas estruturas podem ser substituídas por *mas* ou outro conector adversativo, e a nuance do contraste é confirmada. Outro aspecto relevante é a tentativa de suavizar a quebra de expectativa, optando pelo "e" em detrimento do *mas*, por exemplo. Ao agir assim, o escritor invoca dois sentidos: mantém a adição sintática e insere o valor de contraste, construindo uma característica básica da argumentação.

Com o(s) matiz(e) de consequência/conclusão, temos os seguintes excertos:

P4 – O juiz iníquo e a viúva importuna – Lc 18, 2-5

ST20 - *Havia numa cidade um juiz que não temia a Deus* **E** *não tinha consideração para com os homens*.

P6 - Parábola do semeador – Lc 8, 5-8

ST26 - *Outra parte, finalmente, caiu em terra fértil, germinou* **E** *deu fruto ao cêntuplo*.

P2 - O filho pródigo – Lc 15, 11-32

ST10 - *Ele estava ainda longe, quando seu pai viu-o, encheu-se de compaixão* **E** *lançou-se ao pescoço, cobrindo-o de beijos*.

Nos fragmentos da P4-ST20 *(...)não temia a Deus* **E** *não tinha consideração pelos homens*, P6-ST26 *Outra parte, finalmente, caiu em terra fértil* **E** *deu fruto ao cêntuplo*, P2-ST10*(...) quando seu pai viu-o, encheu-se de compaixão* **E** *lançou-se ao pescoço, cobrindo-o de beijos*, mesmo que apresentem uma sutil ideia aditiva, percebemos que a prevalência é de consequência/conclusão. Ao nos reportarmos ao juiz e ao seu não temor a Deus, logo inferimos que esse comportamento estender-se-ia aos homens, o que é confirmado pela porção textual introduzida por "e", com forte presença consecutiva/conclusiva. Nos outros dois segmentos, semelhante ao caso anterior, esse articulador apresenta uma relação sintática de adição. No entanto, o fato de a semente que caiu em terra boa gerar muitos frutos, e a compaixão do pai ser um fator que o levou a beijar o filho mostram, claramente, o aspecto semântico de causa-consequência e, possivelmente, de conclusão. Isso fica mais evidente quando substituímos o "e" por *de modo que* ou *portanto*, encadeadores de consequência e de conclusão, respectivamente.

Acerca do "e", com matiz conclusivo, Longhin e Pezatti (2016) asseveram que sua função de prototipicidade possivelmente apresente um modo não marcado, relacionado à conexão do arranjo textual, veiculando menos significado que suas opções de sentido podem oferecer em outros contextos. Koch (2000), por sua vez, afirma que, em certas situações, o "e" pode ser condutor de consequência.

Por último, as sequências textuais com nuance de *finalidade*:

P10 - Parábola das dez virgens – Mt 25, 1-13

ST34 - *Ide antes aos que vendem* **E** *comprai para vós (o azeite).*

P11 - Parábola do tesouro e da pérola – Mt 13, 44

ST37 - *O Reino dos Céus é ainda semelhante ao negociante que anda em busca de pérolas finas. Ao achar uma pérola de grande valor, vai, vende tudo o que possui* **E** *a compra.*

Nos excertos P10-ST34 *Ide antes aos que vendem* **E** *comprai para vós*, P11-ST37 *(...) Ao achar uma pérola de grande valor, vai, vende tudo o que possui* **E** *a compra*, como já foi verificado em outros contextos, com significações diferentes, o "e" carrega informação de adição. Todavia, não podemos deixar de esclarecer que há relação de finalidade entre os segmentos apresentados. Em "Ide antes aos que vendem", tem início uma trajetória, a qual

culminará com “e” comprai para vós”, o objetivo pretendido. Em outras palavras: “Ide aos que vendem *para* comprar/*a fim de que* comprem (azeite) para vós. No segundo fragmento, encontramos um caminho mais longo para o negociante alcançar o que pretende: “Acha a pérola, vai, vende o que possui **e** a compra”, ou seja, podemos permutar o “e” por *para* comprá-la/*para que* a compre e teremos, claramente, o matiz de finalidade.

Neves (2011), ao se referir a essa relação de sentido, assevera que as orações finais expressam, semanticamente, o propósito responsável pelo fato presente na oração principal. De forma similar, Castilho (2012) nos diz que as adverbiais finais exprimem a intenção, o objetivo, a finalidade do pensamento construído na oração nuclear.

4 I RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pretendemos, por meio da interface entre o Funcionalismo Linguístico e Semântica, investigar os matizes de sentido do articulador textual “e”, presentes num *corpus* constituído por onze parábolas, extraídas da Bíblia de Jerusalém, 2002.

Nas onze parábolas investigadas, encontramos quarenta ocorrências do articulador textual “e”. Desse total, apresentamos os matizes de sentido desse conector, em ordem decrescente de ocorrências:

1º) Contraste – dezessete ocorrências.

2º) Consequência/conclusão – onze ocorrências.

3º) Adição – dez ocorrências.

4º) Finalidade – duas ocorrências.

A predominância de realizações do contraste, nos textos investigados, deve-se, primeiramente, ao teor argumentativo presente no gênero parábola, embora sua estrutura filie-se ao tipo narrativo. Há, nesses textos, uma proposta de ensinamento cujo princípio é o convencimento, a persuasão. Além disso, como indica Chaves (2012), o uso de “e”, com valor de adição contextual, não elimina a relação de soma entre as partes do enunciado e, em harmonia com os termos adjacentes, ainda constrói a oposição, a qual prevalece.

Outro matiz de sentido, com ocorrência significativa nas parábolas, foi o de consequência/conclusão. A opção em apresentá-lo, conjuntamente, deve-se ao fato da proximidade de sentido que consequência e conclusão apresentam, pois a dessemelhança situa-se, prioritariamente, no plano sintático. Quanto ao uso, constatou-se que, nesse tipo de construção, há uma estratégia semântico-argumentativa e, nesse sentido, há uma equivalência de sentido na relação consequência-conclusão. Convém ressaltar, ainda, que as construções dessa natureza permitem a alternância entre conectores consecutivos e conclusivos.

Dez foram as construções em que o “e” atuou coordenando segmentos textuais. Nesse tipo de construção, verificamos que houve maior neutralidade desse conector, de

modo que o seu papel foi o de acrescentar um enunciado a outro já existente, sem interferir na condução desses enunciados.

Diante do exposto, as informações aqui prestadas, acerca dos sentidos expressos pelo encadeador textual “e”, representam não mais do que uma simples cooperação na investigação de um vocábulo tão pequeno, mas tão expressivo, pois o seu comportamento multifacetado mostrou-nos apenas uma fração do seu poder de transitar entre as esferas da coordenação e subordinação, servindo de prenúncio para posteriores reflexões.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. Coordenação e subordinação – uma proposta de descrição gramatical. **Alfa**, São Paulo, v. 41, p. 13-37, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHAVES, Charleston. **As funcionalidades dos conectivos em português**: um estudo sintático-semântico. Curitiba: Appris, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **Enciclopédia de literatura brasileira**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FABRIS, Rinaldo; BARBAGLIO, Giuseppe. **Os Evangelhos I**. São Paulo: Loyola, 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002 (Apostila).

GAUTHIER, B. (Org.). Recherche sociale; **De la problematique à la collecte des données**. Québec: Presses de l’Université Du Québec, 1984.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, nº 3, mai. / jun. 1995, p. 20-29.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LONGHIN, Sanderléia Roberta; PEZATTI, Erotilde Goreti. As construções coordenadas. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). CASTILHO, Ataliba T. de. (Coord.) **A construção das orações complexas** (Gramática do Português Culto Falado no Brasil). São Paulo: Contexto, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PEZATTI, E.G.; LONGHIN-TOMAZI, S.R. As construções coordenadas. In: ILARI, R.; NEVES, M.H.M. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**: Classes de Palavras e Processos de Construção. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. p. 865-931.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

CAPÍTULO 19

ESTUDO COMPARATIVO DA VARIAÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA DE VINTE SUBSTANTIVOS COMUNS REGISTRADOS EM DICIONÁRIOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS: O CASO DO DICIONÁRIOS HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2009) E DO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2012)

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 11/02/2021

Ivonete da Silva Santos
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem
Catalão-GO/ Brasil
http://lattes.cnpq.br/9475011369057638
https://orcid.org/0000-0003-2623-6479

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivos: analisar a variação semântica de vinte substantivos comuns que fazem parte do conjunto lexical utilizadas em Portugal e no Brasil que estão registradas em diccionários de circulação comum nos dois países; envidenciar a relação semântica que se estabelece entre palavras corriqueiras no discurso português e brasileiro, registradas nos dicionários Houaiss e Diccionário de Língua Portuguesa e; explicar quais fatores sócio-históricos influenciam a equivalência ou distanciamento semântico dessas palavras nos respectivos diccionários. O percurso metodológico se deu com base na análise de vinte palavras (dez palavras usadas no português brasileiro e dez palavras usadas no português europeu), de modo que se estabeleça uma comparação entre os significados atribuidos a cada palavras nos respectivos diccionários. . As bases teóricas que dão sustento a este trabalho centram-se nos estudos desenvolvidos por Perini (2004), Saussure (2006), Mateus *et al* (2003), Mattos e Silva (1988), Ilari (2009), Biderman (2003: 2006) e outros que sejam pertinentes à temática que envolve a pesquisa. A escolha das palavras foi aleatória, privilegiando as palavras de uso diário tanto no Brasil quanto em Portugal. A motivação para o desenvolvimento deste artigo centra-se na ideia de que uma língua não é estática, pois uma mesma língua sobrevive em diferentes espaços e por isso está sujeita a variações.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Variação semântica. Língua portuguesa. Variedades do português.

COMPARATIVE STUDY OF THE LEXICAL-SEMANTIC VARIATION OF TWENTY COMMON NOUNS REGISTERED IN BRAZILIAN AND PORTUGUESE DICTIONARIES: THE CASE OF THE HOUAISS DICTIONARY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE (2009) AND THE DICTIONARY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE (2012)

ABSTRACT: The present work aims to: analyze the semantic variation of twenty common nouns that are part of the lexical set used in Portugal and Brazil that are registered in dictionaries of common circulation in both countries; to address the semantic relationship established between everyday words in the Portuguese and Brazilian speech, registered in the Houaiss dictionary and Portuguese Language Dictionary, and; explain which socio-historical factors influence the semantic equivalence or distance of these words in the respective dictionaries. The methodological path was based on the analysis of twenty words (ten words used in Brazilian Portuguese and

ten words used in European Portuguese), in order to establish a comparison between the meanings attributed to each word in the respective dictionaries. The theory that support this work are centered on the studies developed by Perini (2004), Saussure (2006), Mateus et al (2003), Mattos e Silva (1988), Ilari (2009), Biderman (2003: 2006) and others that are relevant to the research theme. The choice of words was random, favoring words of daily use in both Brazil and Portugal. The motivation for the development of this article focuses on the idea that a language is not static, because the same language survives in different spaces and is therefore subject to variations.
KEYWORDS: Lexicon. Semantic variation. Portuguese language. Varieties of Portuguese.

1 I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sob a perspectiva de que a sociedade contemporânea integra um quadro multicultural e plurilíngue amplo percebe-se a importância dos estudos voltados para questões que englobam fenômenos de variação léxico-semântica como indicadores de diferenciação linguística entre as diferentes comunidades existentes no mundo. Desta feita, a língua como um conjunto de signos desempenha papel fundamental no processo de interação social entre os falantes de determinada comunidade linguística e daqueles com o mundo ao seu redor, até porque é através da língua que os valores culturais são conhecidos e partilhados dentro da própria comunidade. Dito de outra forma, as comunidades linguísticas conhecem a si e o outro através da língua à sua disposição.

Objetivamente, este trabalho tem como foco analisar a variação léxico-semântica de vinte substantivos comuns que fazem parte do conjunto lexical utilizadas em Portugal e no Brasil e que estão registradas em diccionários de circulação comum nos dois países; envidenciar qual é a relação semântica que se estabelece entre palavras corriqueiras no discurso português e brasileiro, registradas nos diccionários Houaiss (2009) e Diccionário de Língua Portuguesa (2012) e; explicar quais fatores sociohistóricos influenciam a equivalência ou distanciamento semântico de cada palavra nos diccionários. A escolha das palavras foi aleatória, privilegiando as palavras de uso diário tanto no Brasil quanto em Portugal.

A pesquisa em si se sutenta em estudos desenvolvidos por Perini (2004), Saussure (2006), Mateus et al., (2003), Mattos e Silva (1988), Ilari (2009), Biderman (2003: 2006) e outros que sejam pertinentes à temática que envolve a pesquisa.

A língua é instrumento comunicativo necessário à integração social do ser humano na sociedade, o que justifica a flexibilidade que a língua tem de se adaptar as configurações culturais de uma determinada comunidade. Nesse sentido, a língua portuguesa (LP) é um instrumento de comunicação que motiva a interação dos membros das comunidades lusófonas com o mundo em si.

Aliás, a LP é um sistema de signos sensível a realidade sociocultural onde atua e, por isso, está sujeita a variações fonéticas, fonológica, lexical e semântica, estas últimas

tem atenção especial neste estudo. Diante disso, é pertinente pensar na importância das interfaces da LP em consonância com a (s) cultura (s) vigentes em cada comunidade lusófona. Por isso, o estudo da variação léxico-semântica é pertinente no processo de diferenciação ou não entre as variedades da LP: brasileira e portuguesa.

Este trabalho está divido em três seções, sendo a primeira reservada a uma breve conceituação do termo língua; a segunda aborda questões conceituais sobre a variação léxico-semântica entre o português europeu (PE) e o brasileiro (PB) e a formação do léxico disponível aos membros de cada variedade; a terceira se reserva as análises e discussão dos resultados da pesquisa.

2 | NOTAS CONCEITUAIS SOBRE LÍNGUA

A definição do termo língua gira entorno do conceito de que ela é um instrumento de comunicação, do qual se valem os membros de uma mesma comunidade a fim de promoverem a interação social. É um conjunto de signos abstratos que servem de meios de expressão e de compreensão entre os membros de uma mesma comunidade linguística. A língua se configura, nesse sentido, como parte essencial da linguagem, existindo como um produto social depositado na memória coletiva que é herdada culturalmente dentro de um processo inteiramente coercitivo (SAUSSURE, 2006).

O conjunto de signos que constitui a língua e suas possibilidades combinatórias existe de modo coercitivo e disponibilizado para/na memória coletiva. Este fenômeno linguístico tem sido estudado dentro de uma perspectiva multifacetada, no sentido de que pode ser aprendida como língua materna ou segunda. A materna é a que muito interessa este estudo, já que é ela a que se desenvolve naturalmente no interior de uma comunidade, sendo aprendida pela criança logo nos primeiros anos de vida. A língua é usada como instrumento pela instituição família para transmitir valores, sentimentos, crenças e culturas comuns ao grupo de pertença que intuitivamente busca a interação social.

A importância e o papel da língua materna como fator de determinação do modo como o ator social pensa e aprende o mundo é fundamental para sua sobrevivência em comunidade, devendo-se tomá-la globalmente como um fenômeno social, ou institucional que, em si mesmo, é puramente abstrata na medida em que não apresenta uma existência física, mas que em determinadas ocasiões é atualizada no comportamento linguístico.

O modo como o ator social pensa e entende o mundo é resultado da experiência e da relação afetiva que mantém com a língua materna, sendo ela o instrumento principal, pelo qual ele estabelece uma relação comunicativa e interpretativa de si e do grupo do qual faz parte.

A língua é um bem imaterial que funciona para os membros de uma determinada comunidade como fator determinante na construção da identidade individual e grupal, que intuitivamente os identifica e os localiza dentro do grupo de pertença (por exemplo:

comunidades brasileira, portuguesa, moçambicana etc.).

A língua como veículo comunicacional junto com a linguagem são fundamentais para o desenvolvimento do homem como ator social, uma vez que viver em comunidade pressupõe interação recíproca e esta não se realiza separada da língua e da linguagem usadas pelos membros da comunidade. Assim,

> cada língua é um retrato do mundo, tomando de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade. (PERINI, 2004, p. 52).

A língua é um instrumento de comunicação que se realiza no homem, quando em comunidade, a fim de promover uma interação compreensível e interpretativa do mundo ao seu redor. Porquanto, Perini traz uma questão relevante para uma melhor compreensão da importância da língua como instrumento fundamental para a vida em comunidade, a saber: a língua revela o mundo ao sujeito através da sua própria percepção. Dessa forma, o falante ao falar do mundo já o refletiu em mente através da língua que lhe é comum, é nesse processo que ele se revela ao outro revelando o outro a si também.

Tal como já foi dito o sistema linguístico concede ao indivíduo uma liberdade controlada que dá suporte as produções linguísticas do falante, ou seja, por mais óbvio que pareçam essas produções elas seguem a fundo controles provocados pelo próprio sistema.

A seção que se segue abordará brevemente a importância da LP como instrumento de comunicação e suas variedades como fatores de identificação das comunidades respectivas, especialmente as brasileira e portuguesa, bem como suas peculiaridades.

2.1 A LP e suas variedades: PB e PE

A LP é resultado da evolução do latim vulgar que se disseminou na Península Ibérica com a romanização. O processo de romanização possibilitou o contato entre vários povos de diferentes culturas e línguas que ao se instalarem na região que serviu de berço para o nascimento da LP promoveram um intercâmbio cultural e linguístico que influenciou fortemente na formação do novo sistema linguístico, a LP. Ou seja, essa situação de intercâmbio serviu de suporte para o contato entre os povos recém-chegados e os de origens da Península. Tal encontro permitiu que as línguas autóctones influenciassem de algum modo a evolução do latim, forçando a evolução do mesmo até o surgimento do português.

A partir de então, se fez evidente a ocorrência de vários fenômenos linguísticos que posteriormente marcariam a LP como tal, não se esquecendo da dependência das bases latinas para melhor compreensão da sua existência e dos contributos de outras línguas que coexistiram por algum tempo com o português no território Ibérico. Apesar da LP ter raízes fortemente marcadas pelo latim contou também com as influências do árabe e outros sistemas linguísticos que mantiveram algum contato no ambiente português: **açafrão**,

algodão, **alecrim** etc. são exemplos de influências lexicais advindas do arabismos.

A LP é sim um sistema linguístico constituído por elementos culturais e linguísticos de grupos variados. Assim, o processo de evolução de uma língua até a efetivação de uma nova se dá basicamente em atenção a evolução que sofre as sociedades da qual faz parte ou venha a fazer o sistema linguístico em causa.

O passado histórico que sustenta hoje a LP em Portugal em relação as diferentes faces que a mesma adquiriu fora de Portugal está intimamente ligado aos fatos políticos, sociais, culturais e linguísticos que impostamente foram sendo agregados no espaço lusitano.

As mudanças na sociedade são constantes e estão sempre tentando acompanhar os avanços propostos pelos novos tempos, diante disso surge a necessidade de mudança linguística, tendo em conta que os membros de uma determinada comunidade tende cada dia mais a extrapolar seus limites para contatar com outros de comunidades diferentes.

É fundamental a valoração das culturas para se entender o modo de atuação de qualquer língua, até porque ela como sistema amplo e não restrito a um determinado grupo está sujeita as coordenadas do meio do qual faz parte seus usuários, pois a língua está intimamente relacionada com o meio de atuação e é indissociável do contexto em que ocorre a comunicação e toda essa relação está vincada nas condições sociais e históricas que justificam a sua atuação.

A existência de uma mesma língua em diferentes espaços geográficos não pressupõe um mesmo círculo cultural idêntico, por isso é tão importante o estudo da língua junto com a cultura do local onde a língua está inserida. Desta forma,

> a evolução que se produz numa língua, ao longo do tempo da sua existência, resulta em variação e, no extremo, resulta no desdobramento em outras línguas. É este fenômeno de desdobramento que está na base da constituição de **famílias de línguas** (MATEUS *et al.*, 2003, p. 37).

A variação discutida por Mateus *et al.*, (2003) como um fenômeno é um processo natural que está sujeita toda e qualquer língua que se encontra em situação de transplantação. Tal como afirma a autora na citação acima o surgimento de uma outra língua é resultado do avanço linguístico culminado pelo desdobramento extremo de uma determinada língua. O latim foi de suma importância para o surgimento da LP, sendo útil para esclarecer certos fenômenos linguísticos ocorrentes no português atualmente.

O processo de disseminação da LP com a expansão marítima portuguesa culminou no desenvolvimento de variedades portuguesas que representa comunidades diferentes. Como resultado dessa disseminação as variedades a LP faladas em Portugal, Brasil, Moçambique, Angola e em outros países do mundo são exemplos da existência de um mesmo sistema linguístico em diferentes culturas.

As variedades da LP se destacam entre si pelas especificidades fonológicas, semânticas e lexical fortemente marcadas. Por exemplo, no Brasil a palavra que representa

semanticamente o sentido de **auto carro** é ônibus, **coletivo** etc., em Moçambique este mesmo objeto é conhecido como **machimbombo**, três palavras distintas que significam um mesmo objeto em realidades linguísticas diferentes que fazem uso de uma única língua, à portuguesa. Tal diferença se configura o quadro vasto de variedades do português mundo afora. Neste sentido,

> as configurações linguísticas internas que assume a língua portuguesa nos diversos lugares em que é utilizada são de natureza também diferenciada, decorrente da história própria que viveu a língua, a depender de factores externos – históricos, sociais, geográficos, demográficos" (MATTOS & SILVA, 1988, 1).

No caso da variação morfossintático no PE a preferência pela colocação dos pronomes clíticos em posição enclítica é exemplo das particularidades que o constitui: diga-**me** uma coisa (MATEUS *et al.*, 2003, p. 47). O contrário ocorre no PB, já que a prioridade no contexto da variedade brasileira em relação a colocação dos pronomes clíticos é pela próclise: **me** diga uma coisa (MATEUS *et al.*, 2003, p. 47). Tais exemplos provam algumas das particularidades que diferenciam os usos da LP no Brasil e em Portugal.

Portanto, as variedades da LP possuem características particulares devido a interação social e histórica das diferentes comunidades linguísticas que a utilizam. Ocorre daí um processo natural exigido pela comunicação entre pessoas num contexto próprio e conhecido por elas. A realidade de cada grupo linguístico é importante para o processamento linguístico criativo. Por isso, as estruturas fonéticas, morfossintáticas e lexical são as que visivelmente denunciam a diferença entre as variedades da LP, em especial a portuguesa e a brasileira.

3 I A VARIAÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA ENTRE O PE E PB

O léxico é o conjunto de palavras existente numa determinada língua, isto é, constitui o repertório linguístico geral utilizado pelos falantes para construir o discurso, de modo a corresponder as necessidades comunicacionais. O léxico de uma língua, segundo Biderman (2006), constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo.

É o sistema linguístico comum aos membros de uma determinada comunidade que guarda o repertório linguístico como possibilidade de registro do conhecimento vigente no interior da própria comunidade. O sistema como uma entidade virtual e abstrata onde cada falante busca as palavras que pretende usar numa sentença ou num discurso possibilita a realização concreta das pretensões, impressões e conhecimentos que cada falante tem do mundo ao seu redor.

Por outro lado, a semântica se interessa pelo estudo do sentido das palavras, tendo em conta a possibilidade de uma mesma palavra ter mais de um significado e/ou e um objeto ser referenciado por várias palavras (TIMBANE, 2012). Portanto, ao dar nomes

às entidades perceptíveis ou não, o homem as classifica atribuindo ao mesmo tempo os sentidos socioculturais. Assim, “a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo” (BIDERMAN, 2006, p.35), e o léxico significativamente representa os valores socioculturais privilegiados por uma determinada comunidade.

Então, a relação léxico-semântica é importante para traduzir as impressões que tem o falante do mundo ao seu redor, pois as palavras sem sentido não conseguem expressar o conhecimento registrado no sistema como próprio de uma determinada comunidade. Porquanto, só compreendemos o sentido de uma palavra quando o associamos ao significado. Todo o sentido está ligado à cultura de um povo e de determinada comunidade linguística.

O cerne do sucesso da comunicação entre membros de uma comunidade integra basicamente a existência de uma língua materna. Isso quer dizer que o entendimento entre as partes ativas do/no meio social pressupõe um instrumento que sirva de linha transmissora dos ideais, pensamentos, sentimentos e entendimentos do ator social, capaz de revelá-los ao mundo de modo particularizado que denuncia um determinado grupo linguístico. Este elemento é a língua, que adequadamente atende às necessidades dos seus usuários.

A variação lexical está intimamente relacionada ao sentido atribuído aos elementos que constitui o mundo que rodeia cada membro de uma comunidade linguística. O processo de categorização do mundo e sobre o mundo é uma característica marcante que influencia fortemente a variação lexical, traduzindo-a em sentimento de pertença a um ou a outro grupo do qual faz parte o sujeito. Nesse sentido, importa dizer que a variação lexical se dá dentro das possibilidades de usos permitidos pelo sistema linguístico vigente no interior da comunidade linguística.

Deste modo, o léxico em sua variação constitui-se semanticamente dentro de um contexto diversificado denunciador de uma outra “maneira de entender, conceber, talvez mesmo de sentir o mundo” (PERINI, 2004, p. 42). Assim, as palavras como parte do repertório que motiva a comunicação social adquirem uma função extra e importantíssima no seio de um grupo linguístico, uma vez que esta função transcende a relação entre objeto/nome.

A escolha por determinada palavra está associada não apenas à relação objeto/nome, mas principalmente ao ato de realização concreta das impressões sobre o Universo, que é representado simbolicamente pela memória cultural da comunidade linguística. Portanto, a língua é representativa dos diferentes modos encontrados pelos falantes para se dizerem ao mundo, entendendo-o de acordo com o meio do qual fazem parte, assim, as palavras representam à própria comunidade quando carregadas de sentidos comuns aos membros que a constitui.

É natural que existam diferentes maneiras no uso das palavras de uma língua ou variedade e nessa utilização existem inúmeros outros significados e, assim, a

dimensão alcançada pela variação léxico-semântica atinge proporções inimagináveis. Se considerarmos o contexto sociocultural dos falantes pode-se observar que isso resulta do contato com povos, das estórias e de culturas que influenciam toda uma transformação, adquirindo nuances específicas para cada contexto.

Sendo o léxico a parte mais visível da língua, varia segundo o espaço geográfico. A palavra **banheiro** significa no Brasil cômodo da casa utilizado para higiene pessoal, em Portugal é **salva-vidas de praia**. Esse exemplo prova a variação semântica que constitui o conjunto lexical de cada língua ou variedade. Contudo, a variação léxico-semântica é fundamental para caracterizar as comunidades linguísticas no mundo.

3.1 Notas sobre a formação do léxico do PE e PB

O léxico funciona como "um amplo repertório de palavras de uma língua, ou conjunto de itens à disposição dos falantes para atender as necessidades de comunicação" (ANTUNES, 2012, p. 27). Na verdade o sistema linguístico permite aos falantes de uma determinada comunidade linguística várias possibilidades abstratas de expressões.

É o léxico um conjunto de palavras à disposição de seus usuários se realiza de acordo com as necessidades voluntárias e intrínsecas ao processo de comunicação. Assim, a formação lexical de uma determinada variedade é importante para evidenciar quais palavras fazem parte do repertório que a compõem e qual a validade dessas palavras na comunicação entre falantes em uso da língua comum a comunidade de pertença.

A LP é o sistema que possibilita a comunidade lusófona a formação lexical que corresponda efetivamente as necessidades comunicacionais dos seus falantes, de modo a promoverem a interação social seja com o grupo de pertença ou o mundo ao seu redor. O conjunto lexical que corresponde a cada comunidade de LP é resultado da adequação do próprio sistema as coordenadas sociais e históricas comuns ao espaço onde a LP atua. Esse processo de adaptação culminou no surgimento de variedades da LP e essas variedades possuem um repertório linguístico que corresponde as suas respectivas comunidades.

A LP falada no Brasil e em Portugal é enquanto sistema o mesmo, mas as escolhas semânticas e lexicais, muitas vezes, constituem peculiaridades próprias de cada comunidade. Essas peculiaridades são marcadas por movimentos relacionais entre diferentes culturas e situações sociais diversas sofridas pela LP. Com isso, o surgimento de vocábulos, palavras e expressões novas ou adaptadas para fins comunicacional possibilitaram a composição de um conjunto lexical próprio à cada variedade.

No entanto, o que se deve ter em mente quanto ao estudo do léxico do PB é a multimistura das palavras de fora do contexto original encontradas no Brasil em 1500. Ou seja, a diversidade dos sistemas linguísticos coexistidos no Brasil influenciou na formação lexical que constitui o conjunto lexical brasileiro.

O processo de formação lexical brasileiro se desenvolveu por meio de empréstimos, de neologismos, de influências e transferências vindos das línguas africanas (quimbundo,

quicongo, etc.), de línguas indígenas (línguas da família tupi-guarani), línguas asiáticas (japonês, árabe, mandarim, etc.) e europeias (espanhol, italiano, alemão, etc.). Constituindo influências mais fortes as línguas indígenas e as de origem africana. Influências essas visivelmente percebidas no léxico brasileiro.

Segundo Antunes (2012, p. 47), "as palavras têm a cor, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam", ou seja, são as palavras a tradução do contexto social e cultural de uma determinada comunidade linguística por isso a autora fala da cor e do gosto revelados pelas e através das palavras como característicos da comunidade que a usa.

A diversidade de palavras que compõem o léxico brasileiro é reflexo da naturalização do léxico trazido ao Brasil por outros grupos linguísticos, o que se configura como processo de formação. A LP transplantada ao Brasil possuía um repertório próprio da origem dos seus transplantadores, representava a cultura social e histórica respectiva à comunidade de pertença dos recém-chegados, mas ao entrar em contato com o léxico de sistemas linguísticos africanos: quimbundo, banto etc., e sistemas linguísticos indígenas, tupi entre outros, por um longo período, sofreu naturalmente uma reorganização lexical a caráter da ambiência brasileira.

Em relação a variedade portuguesa, a intensificação do léxico português deveu-se a ruina do Império romano no século V e consequentemente com a ação militar e política dos povos invasores que se fizeram presentes no espaço que serviu de berço para o surgimento da LP, a Península Ibérica. A formação do léxico que compõe o PE se deve a importação de diversas unidades lexicais do léxico hispano-latino, da línguas árabes, germânicas e muçulmanas que constituíram as bases principais responsáveis pelas configurações lexicais do PE.

As influências lexicais importadas das línguas de povos invasores são visíveis no léxico do PE, a saber: germânicos: **luva**, **loca**, **bando**, **esperto**, etc.; árabe: **alferes**, **almoxarife**, **aldeia**, **arraial**, etc. Essas palavras são exemplos de algumas influências lexicais dos povos invasores que visivelmente são notadas no PE (PIEI, 1989).

O conjunto lexical de que se tem falado ao logo deste trabalho não é puro e acabado, mas está constantemente sendo renovado a fim de suprir as necessidades evolutivas dos seus falantes e é por isso que se observam as fontes que deram origem a formação de determinada palavra em seu contexto de uso e não a palavra propriamente dita.

Portanto, uma palavra usada no Brasil significa uma realidade e quando usada em Portugal poderá significar outra realidade diferente, fato justificado na discursão anterior que trata da necessidade do léxico em representar a cultura social e linguística do local onde atua cada variedade.

O desencadeamento lexical do sistema linguístico centra-se justamente num procedimento de renovação ou criação a partir de antigas palavras já em decréscimo que, no entanto, servem de apoio as novas atualizações e é dessa forma que as bases lexicais

deixadas em Portugal e no Brasil sobrevivem.

As palavras não morrem por definitivo. Elas podem ficar no esquecimento apenas, ou com baixa frequência de uso, mas podem retornar em determinada época. Entretanto, as palavras podem ser utilizadas em outro campo semântico ou servirem de inspiração para as novas criações. Sendo assim, as bases que deram origem ao conjunto de palavras que serve lexicalmente os falantes brasileiros e os portugueses continuam de algum modo vivas e constantes no campo lexical renovado e existente atualmente na realidade linguística do Brasil e de Portugal. E é esse processo que diferencia o léxico brasileiro do português em nível semântico.

Tudo depende naturalmente da significação da cultura em atos linguísticos que tem por finalidade a transmissão de hábitos corriqueiros e importantíssimos para o desenvolver da identidade cultural do indivíduo e do grupo a qual pertença, é nesse sentido que as abstrações e impressões que tem determinado grupo linguístico sobre o universo, em especial o seu universo, são marcadas pela heterogeneidade e diversidade propostas por cada espaço de criação da cultura.

Portanto, a língua é elemento fundamental para que o ator social se conheça e conheça o outro de modo a se situar socialmente no mundo é natural que seja ela também veículo de transmissão do passado de um povo. No entanto, a língua não se pode atribuir somente essa funçao veicular porque ela é especialmente a própria cultura do povo que a usa.

4 | O *CORPUS* EM SI: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A cosntituição do *corpus* e si deve-se à seleção de vinte substantivos comuns, utilizados em contexto europeu e brasileiro registrados em diccionários de circulação comum nos dois países, sendo o Houaiss (2009) para representar o contexto brasileiro e o Diccionário de Língua Portuguesa (2012) respectivo a realidade portuguesa. A análise dessas palavras seguiu o seguinte princípio: primeiro buscou-se definição das palavras em contexto brasileiro e posteriormente no contexto europeu, seguindo o mesmo passo para as palavras de realidade portuguesa.

A escolha por definições contidas em diccionários se justifica pela importância deste instrumento como fator de diferenciação ou não entre o léxico das variedades brasileira e portuguesa, pois “o dicionário é um instrumento indispensável na fixação do léxico de uma língua e ferramenta básica na consolidação de uma língua escrita e literária” (BIDERMAN, 2003). Ou seja, o registro lexical em instrumentos como estes contribue para fixar os significados de palavras comuns aos membros de uma determinda comunidade, de acordo com o contexto social e histórico vigente no interior desta mesma comunidade.

O objeto desta pesquisa foi constituido por palavras do contexto brasileiro: **banheiro**, **ponto** ou **parada de ônibus**, **metrô**, **telefone, ônibus**, **criança**, **pedestre**,

faixa de pedestre, **pedágio** e **fila**; e do contexto português: **quarto de banho**, **paragem**, **comboio**, **telemóvel**, **autocarro**, **miúdo**, **peão**, **passadeira** e **portagem**. Essas palavras representam o conjunto lexical respectivo as variedades da LP em apreço.

Sob o ponto de vista da variação léxico-semântica o léxico de cada variedade denúncia os valores socioculturais impotantes à cada comunidade linguística, revelando-a ao mundo e tornando o mundo interpretável aos sujeitos que a compõem. Sob essa perspectiva as palavras que apresentaram equivalência semântica no Brasil e em Portugal são: **criança**, **pedestre**, **peão**, **miúdo**, **pedágio** e **fila**. Sendo que cada uma dessas palavras possuem o seguinte significado nos dois países: **criança** "ser humano que se encontra na infância ou de pouca idade" (HOUAISS, 2009, p. 272; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 214); **pedestre** "que(m) anda a pé" (HOUAISS, 2009, p. 714; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 550); **peão** "que anda a pé" (HOUAISS, 2009, p. 714; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 549); **miúdo** "muito pequeno ou vísceras de animal usado como alimento" (HOUAISS, 2009, p. 644; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 485); **pedágio** "taxa que se paga pela utilização de certas vias de comunicação ou instalação onde essa taxa é cobrada" (HOUAISS, 2009, p. 715; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 578); **fila** "série de pessoas, animais ou coisa colocadas uma atrás das outras" (HOUAISS, 2009, p. 454; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 338).

A equivalência semântica apresentada acima é um fenomêno que marca a relação estabelecida entre variedades diferentes por possuírem bases no mesmo sistema linguístico, ou seja, o fato do PB e o PE serem variedades não idênticas não confere a elas o título de línguas diferentes, pois fazem parte do sistema LP. Nesse sentido, a ocorrência de fenômenos como esse denota as semelhanças semânticas entre os dois contextos como obediência aos limites de renovação permitidas pelo sistema que ao se adaptar em contextos diferentes mantém vivas algumas características das bases que contitui cada variedade.

Além da equivalência semântica as palavras **pedestre**/ **peão**; **criança**/ **miúdo** e **pedágio** foram encontradas nos dois diccionários com regitro gráfico idênticos. Este fato evidência que ainda que o PB e PE possuam um conjunto lexical constituido em realidades diferentes se mantêm ligados, nesse caso, por características lexicais idênticas por fazerem parte de um mesmo sistema linguístico, a LP. Desta forma, o registro de palavras conhecidas nos dois contextos e equivalentes semanticamnete revelam os limites permitidos pelo sistema a quando do processo de evolução sofrido pela língua ao sobreviver em difernetes contextos.

Em relação ao uso de palavras diferentes para significar um mesmo referente comum aos membros das comunidades brasileira e portuguesa, a pesquisa mostrou que as palvras mais significativas são: **ônibus/ autocarro**, usadas para designar "veículo usado para o transporte coletivo de passageiros com rota predeterminada" (HOUAISS, 2009, p. 684;

DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 91); **parada de ônibus/ paragem**, designam o "local onde se para ou espera o transporte público" (HOUAISS, 2009, p. 703; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 539); **metrô/ comboio**, referem-se ao "sistema de transporte urbano subterrâneo realizado por trens elétricos" (HOUAISS, 2009, p. 228; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 183); **telefone celular/ telemóvel**, dizem respeito ao "telefone portátil que estabelece comunicação com outros aparelhos sem necessitar de uma ligação física fixa à rede de transmissão de sinais" (HOUAISS, 2009, p. 907; DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 698).

O léxico como repertório linguístico à disposição de uma determinada comunidade funciona também como instrumento de identificação de uma determinada comunidade em relação as demais no mundo, ainda que façam usos de uma mesma língua, como o Brasil e Portugal. Daí o uso de palavras diferentes no PB e PE para designar um mesmo referente, bem mostrado no parágrafo anterior.Como bem afirma Antunes (2012), o léxico representa a cor local, fato este que justifica os resultados apresentados anteriormente, uma vez que, o uso de palavras diferentes para significar um mesmo referente é devido ao contexto ou a realidade sociocultural que cosntitui os espaços que sustenta cada variedade da LP.

Porquanto, as variedades brasileira e portuguesa são expresivamente representadas por um conjunto lexical próprio moldado pela cultura dos seus usuários, mas que não se desvencilia do todo que é o sistema LP. A evolução linguística é um fenômeno que justifica a ocorrência da variação lexical, designando referentes iguais em realidades diferentes. Tal como afirma Perini (2004), é através da língua que o homem manifesta o seu entendimento sobre a realidade e o mundo em si. Nesse caso, os falantes brasileiros se manifestam ao mundo através da variedade brasileira e do léxico que compõe esta variedade e por isso o léxico é nesse contexto caracterítico da realidade brasileira, o que ocorre com os falantes da variedade portuguesa.

O processo de variação lêxico-semântica é também culminado pela evolução da língua em situação de adaptação a um novo contexto. Devido a isso é natural que as variedades de uma determinada língua apresentem um léxico difernete entre si. Neste contexto, essa pesquisa também mostrou que embora as variedades brasileira e portuguesa sejam semelhantes em alguns aspectos linguísticos apresentam um conjunto lexical composto também por palavras que significam referentes diferentes em cada contexto. Ou seja, uma mesma palvra é conhecida nos dois países e utilizada com significados diferentes.

A título de exemplo, os resultados da pesquisa apontam que as palavras que possuem essa caracterítica multifacetada por apresentarem significados diferentes em cada variedade são: **banheiro** e **passadeira**. A primeira significa no contexto brasileiro "local público ou privado com vaso sanitário, cômodo para banho, equipado com banheira e/ou chuveiro" (HOUAISS, 2009, p. 121), enquanto que no contexto do PE essa mesma palavra se refere a "pessoa que faz a vigilância das praias, nadador-salvador, salva-vidas"

(DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 103). Já a segunda diz respeito, no contexto brasileiro, a “mulher cujo trabalho é passar roupa” (HOUAISS, 2009, p. 441) e no contexto português diz respeito a “faixa transvesal, marcada a branco ou amarelo, numa rua, que se destina à passagem de peões” (DICCIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 544).

É perceptível que as palavras são reflexo do próprio contexto sociocultural onde são usadas, pois a existência de uma mesma língua em contextos diferentes motiva a adequação da mesma aos moldes socioculturais vigente em cada realidade onde atua cada variedade. O fato de existir uma mesma palavra que faz parte do conjunto lexical das duas variedades não determina a existência de um mesmo significado nos dois espaços, até porque a equivalência lexical entre o PB e PE não determina a equivalência semântica nos casos apresentados anteriormente. A ocorrência de situações como esta é devido a flexibilidade da língua ao se adaptar as configurações socioculturais do espaço onde exixte.

Por fim, ao longo das análises ficou evidente que algumas palavras que fazem parte do léxico brasileiro e português não foram registradas nos dois diccionários, sendo encontradas apenas no diccionário que corresponde à variedade onde são usadas,a saber: **metrô**, **ônibus**, **telefone celular** e **faixa de pedestre**. Essas palavras fazem parte do léxico brasileiro e estão registradas no Houaiss (2009), mas não fazem parte da realidade portuguesa e não foram encontradas no diccionário que corresponde a essa realidade. O mesmo ocorreu com as palavras do contexto português que não foram encontradas no respectivo diccionário brasileiro, a saber; **autocarro**, **portagem**, **quarto de banho** e **telemóvel**. Tal fato se justifica também com a discussão anterior que evidênciou a importância do léxico de uma língua ser fundamental na configuração linguística de tudo que constitui o mundo em si.

Portanto, o léxico à disposição de uma determinada comunidade pode ser entendido como conhecimento, valores e modos diferentes de entender o mundo. É na verdade a tradução das impressões que tem o indivíduo de tudo que o cerca. Por isso as variedades brasileira e portuguesa ora são semelhante ora são diferentes entre si, são representativas de comunidades constituidas culturalmente por modos diferentes.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados ao longo deste trabalho respondem satisfatoriamente aos propósitos traçados por meio dos objetivos que permeiaram este estudo, uma vez que, a relação léxico-semântica entre o PB e PE é em parte semelhante e por outro lado diferente. O que se justifica pelas razões sócio-históricas que constitui cada país e, principalmente, por cada variedade pertencer à comunidades diferentes.

O léxico não é de modo algum dissociável dos sentidos a ele atribuido pelas respectivas comunidades, isto é, o léxico e a semântica se inter-relacionam para tornar a

realidade interpretável aos falantes de uma determinada variedade. Os resultados mostram que fenomênos de variação lexical e/ou semântica funcionam como fatores de diferenciação ou aproximaçao de variedades de uma mesma língua. De modo que o PB e PE embora façam parte de um mesmo sistema possuem diferenças linguísticas que denunciam a cultura respectiva a cada comunidade e que em alguns momentos se confudem por apresentarem semelhança linguísticas.

Contudo, não pode o léxico de uma língua representar por si só a realidade sociocultural de uma determindad a comunidade. Para que as palavras sejam interpretáveis dentro de uma cultura carecem, necessariamente, do sentido que carregam, porquanto, o léxico é semanticamente constituído dentro do contexto sóciocultural respectivo a cada comunidade que o usa.

REFERÊNCIAS

Antunes, I. (2012). *Território das palavras:* estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial.

Biderman, M. T. C. (2003). *Dicionários do português:* da tradição à contemporaneidade. pp. 53-69. São Paulo: Alfa.

_____. (2003). *O conhecimento, a terminologia e o dicionário*. **Ciência e Cultura.** Volume 58 (2nd ed., pp.35-37). São Paulo: Alfa.

Dicionário de Língua Portuguesa. (2012). Porto: Porto Editora.

Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss De Língua Portuguesa*. (1nd ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.

Ilari, R., & Basso, R. (2009). *O português da gente:* a língua que estudamos, a língua que falamos. (2nd ed.). São Paulo: Contexto.

Mateus, M. H. M., et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. (5nd ed., Rev. Aum.). Lisboa: Editorial Caminho.

Mattos e Silva, R. V. (1988). *Fluxo e Refluxo:* uma retrospectiva da linguística histórica no Brasil. Volume 4, (1nd ed., p. 85-113). São Paulo: Delta.

Perini, M. A. (2004). *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial.

Piel, J. M. (1989). Origens e estruturação histórica do léxico português. In: J. M. Piel. *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. (pp. 9-16). Lisboa: IN-CM.

Saussure, F. de. (2006). *Curso de Linguística Geral*. (20nd ed.) São Paulo: Cultrix.

Timbane, A. A. (2012). A variação linguística e o ensino do português em Moçambique. *Revista Confluência*. 33, 261-284. Recuperado de http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/682.pdf.

CAPÍTULO 20

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DAS DIVERSAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 22/02/2021

Rodrigo Augusto Kovalski
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Irati-PR
http://lattes.cnpq.br/6086971450255598

Emanueli Nós
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Irati-PR
http://lattes.cnpq.br/7964583036996571

RESUMO: O processo pelo qual a criança aprende sua língua materna é uma das primeiras etapas pelas quais o ser humano passa em seu crescimento, este evento é tão importante que se tornou uma das principais áreas de pesquisa da Linguística, já que é através do desenvolvimento das habilidades linguísticas que o sujeito se inclui ao meio social. As interações verbais do ser humano consistem em uma das mais significativas formas de adquirir uma identidade cultural e desenvolver seus aspectos cognitivos. Esta pesquisa, portanto, visou à realização de um estudo para identificar as principais correntes teóricas a respeito do desenvolvimento linguístico do ser humano e de forma mais precisa, das crianças em estágio pré-linguístico, buscando compreender as suas fases e modalidades. Com esses estudos acerca do processo de aquisição da linguagem infantil foi possível compreender que todas as crianças transcorrem por etapas até alcançar o desenvolvimento pleno da linguagem. E é por meio desses conhecimentos que pais e profissionais da área podem verificar em qual etapa desse processo cada criança está e saber identificar quando há um possível atraso e/ou dificuldades na fala, considerando sempre que existem algumas características que são individuais, portanto, podem variar de criança para criança.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem; Criança; Fala.

LANGUAGE ACQUISITION: A STUDY OF THE SEVERAL APPROACHES TO THE CHILD'S LANGUAGE DEVELOPMENT

ABSTRACT: The process by which the child learn her maternal language is a the first phases by which the human being does when is in his growing phase, this even is so important that it becames one of the main areas of linguistic researches because is through of the development of the linguistic skills that the subject is includes in the social middle. The verbal interactions of the human being consist in the most significant forms to get a culture identity and to development his own cognitives aspects. This research, however, sought the achievement of the study to identify the main theoretical currents that say respect about the linguistic development of the human being and the precisiest form, about the children in pre-linguistic stage, seeking to understand their phases and madalities. With this studies about the process of childlike language acquisition, it was possible to understand that all the children go through stages until to arrive the full language development. And is through these knowledges that parents and areas professionals can realize

which stage each child is and to know how to identify if there is a delay and/or difficulties to speak, but is important remember that always there is some individual characteritic, therefore, it may vary from child to child.
KEYWORDS: Language Acquisition; Child; Speak.

1 I INTRODUÇÃO

O processo pelo qual a criança aprende sua língua materna é um dos primeiros feitos do ser humano. O desenvolvimento das habilidades linguísticas permite a inclusão do sujeito ao meio social, pois as interações verbais do ser humano consistem em uma das mais significativas formas de adquirir uma identidade cultural e desenvolver os aspectos cognitivos.

O ato de adquirir a linguagem é tão importante que se tornou uma das principais áreas de pesquisa da Linguística. Muitos autores buscam compreender como a criança é capaz de adquirir a linguagem e como se dá a fala, enfim como acontecem todas as etapas desse processo até que o indivíduo se torne um falante pleno de sua língua materna. Procurar compreender como ocorre a aquisição da linguagem é tentar entender como as crianças em um período tão breve, passam de um nível de desconhecimento integral da língua, para uma condição de capacidade total, onde produzem enunciados que as possibilitam uma interação satisfatória com os outros membros do grupo linguístico/social.

Para a maioria das pessoas, o surgimento da linguagem é visto como algo simples e natural, porém se trata de um fenômeno de aquisição, o qual é muito mais complexo do que se imagina, já que envolve uma expressiva quantidade de operações mentais e cognitivas.

Compreender a aquisição da linguagem ainda é um enigma atual da natureza humana, pois não existe uma resposta categórica de como acontece esse processo que permite a todas as crianças a competência de aprender a língua materna já na primeira infância, exceto aquelas que apresentam certa dificuldade cognitiva ou física. Embora existam muitas concepções que tentam explicar de diversas maneiras o aparecimento da linguagem, nenhuma conduz de fato a um esclarecimento definitivo, ou seja, são apenas teorias desenvolvidas por estudiosos da língua ao longo de um período histórico.

Desta forma, nesse texto serão expostos alguns enfoques/perspectivas dos estudos da aquisição da linguagem, sob viés de diversos pesquisadores da área da Linguística, Psicolinguística e Psicologia, não com o objetivo de privilegiar uma ou outra corrente teórica, mas sim, com o intuito de apresentar as concepções que tentam decodificar o enigma da aquisição e desenvolvimento da linguagem e compreender quais são as principais etapas/processos que a criança passa no aprendizado da língua(gem).

E como justificativa para a realização desta pesquisa, cabe mencionar que ao observar o desenvolvimento infantil fica explícita a naturalidade como acontece à aquisição da linguagem materna, “isso porque não ensinamos a criança a falar: é um processo que

acontece naturalmente, sem necessidade de instrução explícita" (NAME, 2015, p.71), fato que não acontece da mesma maneira na aprendizagem de uma segunda língua na fase adulta, por exemplo.

Com os estudos do processo de aquisição da linguagem infantil é possível compreender que as crianças passam por níveis de desenvolvimento da linguagem e através destes conhecimentos, é presumível que pais, professores, fonoaudiólogos e outros profissionais interessados na área consigam verificar na prática em que nível deste processo a criança acompanhada está, considerando é claro que existem características individuais que variam de criança para criança, sendo um aspecto individual da linguagem.

E como objetivos, de maneira geral, esta pesquisa realiza um estudo bibliográfico, com base nos estudos oriundos da Linguística, Psicolinguística e Psicologia, acerca das diversas teorias/abordagens do desenvolvimento linguístico da criança, no tocante, ao levantamento de dados, a fim de compreender as fases e períodos que passam o indivíduo no processo de aquisição da língua materna. E de forma específica: realiza um levantamento bibliográfico acerca do tema Aquisição da Linguagem, este voltado às áreas de Linguística, Psicolinguística e Psicologia; busca descrever as principais teorias/abordagens que explicam o desenvolvimento pré-linguístico da criança e; compara as diversas abordagens e correntes teóricas acerca do desenvolvimento linguístico.

2 | A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVE HISTÓRICO

Há muito tempo, teorias de aquisição da linguagem vem sendo formadas para determinar como as línguas são aprendidas pelas crianças já na primeira infância, prova disso são as inúmeras investigações em busca de como ocorrem esse processo que foram registradas ao longo dos séculos. Ainda que essas buscas sejam observadas no decorrer da história, os estudos mais organizados de como esse processo realiza-se nas crianças apareceram há pouco tempo atrás. A esse respeito Scarpa (2004) afirma que

> Estudos sistemáticos sobre o que a criança aprende e como adquire a linguagem, porém, foram feitos, como tais, apenas mais recentemente. Desde o século XIX, alguns linguistas, guiados tanto por interesse paterno, quanto profissional, elaboraram diários da fala espontânea de seus filhos. Algumas das amostras mais abrangentes da fala infantil foram registradas nas primeiras décadas deste século pelos chamados "diaristas", que eram linguistas ou filólogos estudando seus próprios filhos (SCARPA, 2004, p. 01).

Os estudos aquisicionais que "os diaristas" realizavam eram concretizados através de métodos do tipo longitudinal, caracterizados pelo relatório de acompanhamento da linguagem de uma criança ao longo do tempo, se diferenciando, portanto, da metodologia empregada nas pesquisas mais atuais que são do tipo transversal, as quais baseiam-se no registro de um número amplo de indivíduos, que muitas vezes são divididos de acordo com a faixa etária (SCARPA, 2004).

Como a criança, de fato, adquire a linguagem ainda não é possível afirmar com toda a certeza, mas existem diversas teorias que tentam explicar esse acontecimento. Essas teorias são resultados de pesquisas das diferentes áreas do conhecimento, abrangendo metodologias e abordagens teóricas diferenciadas. Scarpa (2004, p. 02) assegura que:

> A Aquisição da Linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. No meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da Psicologia (do Comportamento, do Desenvolvimento, Cognitiva, entre outras tendências) e da Linguística.

As questões debatidas pelos estudiosos que buscam entender como são desenvolvidas as habilidades linguísticas nos seres humanos, estão em constante renovação e aprimoramento, não existindo uma teoria pronta e acabada, mas sim diversas abordagens teóricas de diferentes pesquisadores e áreas que tentam decodificar o enigma da aquisição e desenvolvimento da linguagem, procurando compreender quais são as etapas fundamentais pelas quais as crianças passam para o aprendizado efetivo da língua.

3 | AS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Como a criança aprende a falar ainda é um mistério, pois em pleno século XXI ainda não é possível afirmar com toda certeza como isso ocorre, e em tão curto prazo. Essas indagações e questionamentos acerca desse período de desenvolvimento da linguagem incentivaram o surgimento de várias teorias da aquisição, como tentativas de respostas para entender como ocorre esse processo.

Ao longo do tempo foram surgindo várias hipóteses sobre como a criança adquire uma língua tão rapidamente e sem instrução exclusiva, as perspectivas existentes para esse tema são várias e se diferem de acordo com o pesquisador, o período e a metodologia utilizada, mas todas visam à explicação da origem do conhecimento linguístico.

Nessa pesquisa, serão apresentadas algumas dessas correntes teóricas já formuladas no decorrer do tempo sobre o processo de aquisição da linguagem. Ao analisar essas propostas teóricas buscam-se um entendimento maior acerca desse momento tão importante do desenvolvimento infantil, fatos que contribuíram em muito para a expansão de estudos desta área do conhecimento. Para esta análise, observamos, portanto, as seguintes teorias: Empirismo, Behaviorismo, Conexionismo, Racionalismo, Inatismo, Construtivismo, Cognitivismo Construtivista e Interacionismo Social, as quais serão apresentadas a seguir.

3.1 O empirismo

O empirismo é uma corrente teórica acerca da aquisição da linguagem que supõe como principal princípio que o conhecimento surge a partir da experiência e dos fatores externos ao indivíduo. Como afirma Santos (2010, p. 216), “A estrutura está no indivíduo, nem é construído por ele, mas está no exterior, fora do organismo”.

Nesse sentido, esta concepção afirma que os comportamentos e conhecimentos dos seres humanos são determinados pelo ambiente, não havendo, portanto, a consideração de que a aquisição do conhecimento surgiria através da realidade mental, pois para os empiristas as ideias da mente são aprendidas ou adquiridas por meio do exterior (SANTOS, 2010).

Ainda acerca do empirismo, teoria que enfatiza a importância das variáveis externas para a aquisição da linguagem, Grolla e Silva (2014, p.36) afirmam que para essa concepção: "As crianças nasceriam sem nenhum conhecimento linguístico e, à medida que são expostas a uma língua, adquirem-na através de estratégias gerais para a aquisição de conhecimento, como analogias, associações e raciocínio indutivo", portanto, todo conhecimento seria gerado através da experiência, não sendo valorizado os fatores internos, pois para os empiristas "A estrutura não está no indivíduo, nem é construída por ele, mas está no exterior, fora do organismo" (SANTOS, 2010, p.216).

A teoria empirista fez surgir outras concepções que também se embasaram na experiência como forma de aprendizado, entre elas está o behaviorismo e o conexionismo, as quais abordaremos a seguir.

3.1.1 O behaviorismo

É impossível falar do Behaviorismo sem citar a importância que teve a análise do comportamento verbal elaborada por B. F. Skinner (1957), a qual "previa o aprendizado de comportamentos linguístico e não-linguístico por meio de estímulos, privações e reforços para o comportamento" (SANTOS, 2010, p.217).

Essa concepção psicológica esclarece os fenômenos mentais, a partir da análise dos comportamentos que são notáveis, os quais são considerados por essa teoria como respostas a determinadas situações (MAROTE; FERRO, 1994). Dentro dessa teoria, o conhecimento é adquirido através das experiências vivenciadas pelo indivíduo com o ambiente em que se encontra, desse modo a aprendizagem se daria através de respostas aos estímulos oferecidos pelo meio (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016).

O Behaviorismo ou Teoria do Comportamento pressupõe, portanto, que a aprendizagem da língua materna acontece da mesma maneira, ou seja, através de estímulos e respostas a esses estímulos. "Skinner (1957), principal representante do behaviorismo, defendeu que a criança imitaria o adulto, e a língua seria simplesmente um comportamento verbal, *respostas* aprendidas a partir de *estímulos* e *reforço* (positivo ou negativo) recebidos" (MAIA, 2015, p. 71-72). Para Cezario e Martelotta (2016, p.207) "Nesse processo, a resposta física é substituída por uma resposta linguística, e o estímulo pode ser linguístico ou não". Desse modo, a aquisição da linguagem estaria baseada em reforço e imitação, situações que de acordo com essa hipótese, auxiliariam o desenvolvimento da língua materna pela criança.

Para Skinner, o estímulo e resposta estão interligados, pois para cada resposta deve haver um estímulo específico. Nesse sentido, o reforço abrange a exposição de um estímulo reforçador para alcançar uma resposta específica, existindo dois tipos de reforços, os quais podem ser negativos ou positivos como, no exemplo, que Santos (2010, p. 217) coloca: "Imagine que a criança vê a mamadeira (estímulo) e diz *papá*. Se ela conseguir com isso que lhe deem a mamadeira, será reforçada positivamente, "aprenderá" que quando quiser comida deve dizer *papá*". Considerando esse exemplo, podemos conferir ao reforço o papel de condicionante para a aquisição da linguagem.

Grolla e Silva (2010) contrapõem esse argumento de que o reforço é fundamental para a aquisição da linguagem, já que nem sempre as intervenções feitas pelos adultos são adequadas a essa proposta, pois:

> [...] os pais prestam atenção no que as crianças falam, mas não em como elas falam: quando os pais de fato corrigem seus filhos, eles tendem a fazer correções sobre a adequação do conteúdo da fala das crianças relativamente à situação discursiva, e não sobre a forma gramatical das expressões" (GROLLA; SILVA, 2010, p. 45).

Ainda para a perspectiva behaviorista a criança aprende a falar através dos fatores externos, da observação e imitação, sendo a aquisição da linguagem o resultado da experiência do uso da linguagem a sua volta. Mas esse enfoque apresenta alguns questionamentos, por exemplo, este que foi apontado por Santos (2010, p. 217):

> Um dos principais problemas da proposta de Skinner no que diz respeito a linguagem é a aquisição do léxico (conforme já apontado por Chomsky, 1959). Skinner tratava os nomes próprios como "resposta sob controle" (isto é, uma pessoa, diante de um estímulo nomeava-o, podendo ser ou não reforçada), e esse controle era a referência, a denotação de algo; no entanto, ficava faltando, para a língua, o significado, a conotação. O problema na aquisição do léxico é que a proposta behaviorista acaba por obscurecer a diferença entre referência e significado (já analisada por Frege em 1892).

Existe também na teoria behaviorista outro problema a ser considerado, que é como se explica nesse enfoque o fato da criança aprender sentenças que nunca escutou antes, pois mesmo que as palavras sejam ouvidas, nem todas têm referências observáveis na situação que são ouvidas (SANTOS, 2010).

Além dessas questões já expostas, Santos (2010) expõe outros dois pontos a serem questionados em relação a essa teoria. O primeiro trata-se de como em tão curto tempo a criança se torna competente linguisticamente e a segunda questão é o fato de como alguns enunciados são produzidos por ela sem nunca terem ouvido antes. Como seria possível explicar através do behaviorismo essas duas questões, já que o aprendizado para essa concepção acontece através da imitação, portanto, necessitaria de muito mais tempo para adquirir o repertório suficiente para dominar sua língua materna.

Segundo Scliar-Cabral (1991 *apud* Balieiro, 2004), os behavioristas ou

comportamentalistas, reduziram a função das estruturas intelectuais e cognitivas sintetizando a linguagem a atos de fala notáveis, nesse sentido, o processo de aprendizagem da língua materna seria similar ao aprendizado de outras habilidades, tais como andar de bicicleta e dançar, onde a criança em contato com o meio e através de mecanismos comportamentais-reforço, estímulo e resposta adquiriria sua língua materna.

3.1.2 Conexionismo

O termo "conexionismo" faz referência às ciências cognitivas que procuram explicar as capacidades mentais dos seres humanos utilizando redes neurais artificiais. As redes neurais são amostras simplificadas do cérebro com muitas unidades e pesos que avaliam a força das ligações entre essas unidades e esses pesos modelam os resultados das sinapses que conectam um neurônio a outro (GROLLA, SILVA, 2014). Nesse sentido, qualquer área do cérebro seria responsável pelo conhecimento linguístico, pois é ordenado dinamicamente baseado na relação do sistema com o ambiente.

Para esta concepção, o cérebro é constituído por neurônios conectados em uma rede complexa onde a aprendizagem aconteceria através de associações que são reforçadas ou diminuídas. O conhecimento linguístico para os conexionistas é distribuído em diferentes neurônios conexos entre si, efeito das modificações sucessivas na força das conexões das redes através de experiências.

Segundo Santos (2010, p. 219-220):

> Um modelo conexionista dá grande importância para a quantidade de dados de entrada- frequência- e para a variabilidade dos dados de saída. A frequência do ***input*** é que reforça a conexão, e, como dissemos, a conexão entre os neurônios é alterada pelos dados de entrada. Dessa forma, dá-se grande importância à frequência. A aprendizagem se dá pela modelagem estatística de inferências.

Para Santos (2010, p. 219) "tanto para o associacionismo quanto para o conexionismo, o aprendizado é *ad hoc*, nas relações entre dados de entrada (*input*) e saída (*output*), mas admitem analogias e generalizações". Nesse sentido, o cérebro humano processa informações através das redes neurais e a aprendizagem se dá através de associações que são realizadas por meio de estímulos recebidos. Quanto às generalizações que são trazidas nesse paradigma, Grolla e Silva (2014) alegam que: "Depois da aprendizagem, a rede pode generalizar para novos estímulos. Nesses modelos, nem os nós nem as ligações correspondem a categorias linguísticas ou regras".

A construção dos padrões associativos é construída por unidades em uma rede que na maioria das vezes são de dois tipos: a de entrada, que é responsável por receber a informação transmitida e a de saída, onde são localizados os resultados de processamento (GROLLA, SILVA, 2014). Dessa forma, o conhecimento é resultado da exposição do indivíduo ao meio, pois é a partir dessa interação que as informações recebidas permitem

ativar redes neurais e possibilitam a criação de novas redes. Como Santos (2010, p.219) afirma: “As propostas conexionistas buscam a interação entre o organismo e o ambiente, assumindo a existência de um algoritmo de aprendizagem”.

O Conexionismo em relação às outras teorias é uma abordagem relativamente nova, que determina um novo conceito para o aprendizado da língua ao introduzir princípios de processamento de informações pelo cérebro, consideração significativa que não foi postulada anteriormente.

3.2 O racionalismo

O Racionalismo é fundamentado na proposição de que nos seres humanos temos uma disposição inata de desenvolver a linguagem, deste modo, apenas os estudos da mente humana seriam capazes de compreender como os indivíduos adquirem a linguagem. Nesse sentido, os racionalistas contrapõem as concepções anteriores, ponderando o indivíduo como parte importante desse processo, ao contrário de muitos estudiosos da língua que consideravam apenas as experiências (exteriores) como aspecto fundamental para a aquisição da linguagem (SANTOS, 2010).

Santos (2010) ressalta a existência de duas correntes racionalistas, ou seja, duas percepções fundamentadas no conceito de que a aquisição da linguagem é algo congênito no ser humano. Em uma das proposições a concepção inatista ou gerativista considera que “o aprendizado da linguagem é independente de uma cognição generalizada e de outras formas de aprendizado” (SANTOS, 2010, p.220), já para a outra concepção, a teoria construtivista ou cognitivista, “a linguagem é parte da cognição ou que o mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem também é responsável por outras formas de aprendizado” (SANTOS, 2010, p. 220).

Partindo desse pressuposto racionalista, o qual conceitua que o conhecimento está no interior do indivíduo e que a aprendizagem da língua é independente das experiências externas, abordaremos a seguir as duas correntes racionalistas.

3.2.1 Inatismo

A concepção inatista ou gerativista surgiu a partir da metade do século XX com o linguista Noam Chomsky afirmando “que existe uma gramática universal, que é uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que aprendem a falar” (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p.208). Esta teoria tenta encontrar meios que expliquem principalmente a grande capacidade e criatividade dos falantes em tão curto tempo (SANTOS, 2010).

Para justificar esses fatos, os gerativistas defendem que os seres humanos já são gerados com capacidade biológica para falar, sendo a linguagem uma capacidade desenvolvida espontaneamente nas crianças. Para esta concepção:

> O homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Essa corrente dá maior importância ao organismo, a codificação genética, que traz muitas informações sobre o comportamento humano, a personalidade, a capacidade de compreensão de quantidades, a capacidade de distinção entre sons da fala e outros sons, entre outras informações. No caso da aquisição da linguagem, o meio cumpriria o papel de acionar o dispositivo responsável pela aquisição de língua (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p.208).

"Chomsky (1965) propõe que a criança tem um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) inato, que é ativado e trabalha a partir de sentenças *(input)* e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta" (SANTOS, 2010, p. 220). Portanto, para essa teoria o ambiente se incumbe apenas de contribuir para que os indivíduos falem determinada língua, o restante fica a encargo da herança genética da criança, sendo esse princípio válido para todos os idiomas e em todo o mundo.

Na concepção inatista existe uma Gramática Universal (GU), "composta por *princípios*, os quais determinam a estrutura comum a todas as línguas e limitam as variações entre elas, e por *parâmetros*, que são as variações possíveis que as línguas podem ter" (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p.208). Segundo essa teoria, as crianças aprendem a falar depressa, pois já possuem regras de fala internalizadas, as quais vão sendo aperfeiçoadas através do convívio com os adultos (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016).

Em relação a esse processo inato, Chomsky (1965) teoriza que:

> A criança fica exposta a uma fala fragmentada, repleta de frases incompletas, mas é capaz de internalizar num tempo muito curto a gramática de uma língua devido a esse dispositivo inato, que aciona o conhecimento linguístico prévio geneticamente herdado (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 208).

Nesse sentido, as crianças em um determinado momento do seu desenvolvimento acionarão o dispositivo, fato que principiará a fala. A partir deste acontecimento, as crianças inventam e falam frases inéditas, sendo capazes de com apenas 4 ou 5 anos conseguirem usar praticamente todas as estruturas gramaticais de sua língua. Eventos estes, que para Chomsky confirmam a existência de uma Gramática Universal particular para os seres humanos (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016).

Para Cezario e Martelotta (2016), os gerativistas também discutiam acerca de como as crianças contraem os itens lexicais, ressaltando a existência de duas categorias: as *lexicais* e as *funcionais*. A hipótese mais aceita para esclarecer a aquisição desses elementos seria a *Hipótese maturacional da aquisição da linguagem* elaborada por Radford (1993). Para ele:

> (...) existem diferentes fases para a aquisição da linguagem e a passagem de uma fase para outra é determinada pela manutenção do organismo. Existe uma ordem na configuração do GU que determina que as categorias lexicais surjam antes das categorias funcionais (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 209).

Ainda segundo Radford (1993), as crianças passariam pelas seguintes fases: "(a) fase pré-linguística: 0 a 12 meses; (b) fase de uma palavra: de 12 a 18 meses; (c) fase multivocabular inicial: de 18 a 24 meses e; (d) fase multivocabular tardia: de 24 a 30 meses" (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 209). Para esse autor, as fases se caracterizam da seguinte maneira:

> (...) a primeira é caracterizada pela falta de qualquer manifestação linguística. Há apenas gestos e balbucios. A segunda fase é caracterizada pela presença de sentenças com apenas uma palavra. É uma fase acategorial por natureza, pois não há produção de sintagmas e sentenças propriamente ditas, assim como faltam às categorias funcionais que estabelecem relações gramáticas entre as palavras.
>
> Na fase seguinte, há o desenvolvimento dos sistemas lexicais, que são aqueles que englobam o sistema nominal, o sistema verbal, o sistema adjetival e o sistema preposicional. As crianças adquirem as categorias lexicais juntamente com as suas características temáticas. (CEZARIO, MARTELOTTA, 2016, p. 209).

Chomsky (1965) através da divisão de fases para o desenvolvimento da linguagem procura defender a sua concepção da linguagem como um fenômeno biológico, demonstrando por meio das divisões em fases, que as crianças já nascem programadas geneticamente para passarem por esses estágios diferentes para o desenvolvimento da linguagem, ponderando sempre a variabilidade de tempo que pode acontecer de indivíduo para indivíduo, mas afirmando que em geral, todas as crianças passam por essas fases até alcançar a maturação plena da linguagem.

Através das contribuições dos inatistas, muitas noções acerca da aquisição da linguagem foram aprimoradas. A teoria de Chomsky teve grande importância para os estudos do desenvolvimento da linguagem ao considerar que a aquisição da linguagem acontece naturalmente, de maneira muito similar ao desenvolvimento de todo o corpo humano, preposição esta que não havia sido considerada anteriormente.

3.2.2 O construtivismo

Outra vertente da teoria inatista é a que pressupõe que o mecanismo biológico incumbido pelo desenvolvimento da linguagem é responsável também por outras competências cognitivas. Segundo essa concepção as crianças constroem a linguagem, participando ativamente do processo de desenvolvimento da linguagem. Desse modo, o indivíduo toma parte de maneira direta na construção da linguagem. A seguir serão expostas duas abordagens construtivistas: a cognitivista e a interacionista (FIORIN, 2010).

3.2.2.1 O COGNITIVISMO CONSTRUTIVISTA

A concepção construtivista ou epigenética propõe que a origem e o desenvolvimento cognitivo ocorrem por meio da influência mútua do ambiente e do organismo. Essa

proposição foi desenvolvida e fundamentada nos estudos de Jean Piaget, que vincula a linguagem à cognição, dando grande valor a experiência com o mundo físico. Piaget várias vezes é denominado de "interacionista", mas essa relação acontece entre a criança e o mundo. (FIORIN, 2010).

Segundo a teoria piagetiana a procedência do pensamento antecede a linguagem e esta é uma edificação da inteligência que tem início no estágio sensório-motor, onde começa a função simbólica, dessa forma, a linguagem não seria, segundo essa concepção, ofertada apenas pelo meio ambiente, mas sim concebida pelo nascimento e desenvolvimento no cotidiano. Piaget (1961) valoriza igualmente o ambiente e o organismo, propondo

> que o sujeito constrói estruturas linguísticas com base nas suas experiências com o mundo físico, ao interagir e reagir biologicamente a ele durante a interação. Nessa perspectiva, não basta que a criança esteja exposta ao meio social, ela precisa estar apta a compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir, e para isso, deve estar biologicamente "pronta", através do processo de maturação que envolve diferentes estágios (SCHERMACK, p. 04, Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf. Acesso em: 12 Set. 2018).

Para Piaget, existem estruturas cognitivas universais e invariáveis, isto é, todas as crianças passam pelos seguintes estágios de desenvolvimento da linguagem:

> Sensório- motor (0 a 18 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais. Os estágios piagetianos são universais (gerais e invariáveis) e, em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento (FIORIN, 2010, p. 222).

Segundo os estágios do desenvolvimento da linguagem, Piaget alega que a aparição da linguagem na criança ocorre por volta dos dezoito meses, após a superação do estágio sensório-motor. Neste estágio do desenvolvimento: "dá-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada" (SCARPA, 2004, p.210).

De acordo com Piaget, todos esses estágios desenvolvidos pela criança apresentam algumas características comuns, sendo elas: a ordem de progresso das aquisições é contínua; as estruturas estabelecidas integram as estruturas posteriores; a distinção desses estágios é pela estrutura do grupo e os estágios envolvem um grau de preparação e um de acabamento (FIORIN, 2010). O desenvolvimento da linguagem acontece, portanto, progressivamente, passando de um estágio para outro, acontecendo através de alterações constantes das estruturas cognitivas, construindo-as e reconstruindo-as constantemente, até o desenvolvimento completo da linguagem (BARBOSA, 2015).

Antes da criança empregar o signo linguístico, ela precisa aprender que as coisas existem ainda que não estejam no seu campo de visão, em outras palavras, é necessária a

noção de constância do objeto. Outros requisitos essenciais para a aquisição da linguagem segundo essa concepção, é a de representação e em seguida, da função simbólica, função que ocorre no final do período sensório-motor e início do pré-operatório, momento em que a criança passa a utilizar meios diversos para simbolizar, não apenas a linguagem, como acontecia anteriormente (FIORIN, 2010).

Outro aspecto da aquisição da linguagem que ganha destaque nos estudos de Piaget é a propriedade egocêntrica da fala das crianças, pois nesta etapa as crianças não se preocupam com o interlocutor, já que sua principal intenção não é se comunicar, portanto, não há na fala função social. Por volta dos sete anos de idade essa característica da linguagem infantil começa a ser deixada de lado, a ponto de ser eliminada completamente e é nesse novo momento que se inicia o discurso socializado (FIORIN, 2010).

Para o Cognitivismo, no que diz respeito à linguagem, Piaget coloca em plano secundário a importância da interação do indivíduo com o ambiente e destaca a importância da cognição para a aquisição da linguagem. Com isso, as contribuições da teoria de Piaget representam um salto na compreensão de vários aspectos da aquisição da linguagem e para o desenvolvimento humano em geral.

3.2.2.2 O INTERACIONISMO SOCIAL

O Interacionismo Social surgiu com Vygotsky como uma “alternativa ao cognitivismo construtivista piagetiano” (SCARPA, 2004, p. 213), o qual apresenta uma elaboração teórica que compreendesse melhor a abrangência social da linguagem. Para esta concepção, o adulto é quem promove o processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança, através da intenção comunicativa. A aquisição da linguagem para Vygotsky é um método pelo qual o indivíduo se institui como sujeito da linguagem e estrutura seu conhecimento de mundo por meio da relação com o outro (SCHERMACK, Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf. Acesso em: 12 Set. 2018).

Para Vygotsky, o principal impulso para o desenvolvimento da linguagem é a necessidade inerente que o ser humano tem de comunicar-se. Essa busca própria por comunicação fica evidente já na primeira infância, pois os bebês mesmo não sabendo ainda articular palavras, já são capazes de produzir sons, gestos e expressões para informar aos outros suas necessidades e desejos. Ao defender que o ser humano utiliza-se dos sistemas de linguagem, principalmente para comunicar-se com o outro, Vygotsky postula que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social”. (SCHERMACK, p.05, Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf. Acesso em: 12 Set. 2018).

O Interacionismo Social tem como princípio fundamental que a aquisição e desenvolvimento da linguagem possuem origem social e é por esse motivo, que nessa

teoria é atribuída grande importância ao interlocutor, já que ele é o intermediário das informações que a criança recebe do meio. Nesse processo não se descarta então a função da criança, a qual possui participação ativa para o desenvolvimento linguístico, como Del Ré (2006, p. 25) aponta: "O Interacionismo Social propõe que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro". Confirmando assim, a importância dessa troca comunicativa com o outro como pré-requisito principal para o desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky em sua teoria do desenvolvimento linguístico, aponta que inicialmente a fala e pensamento estão dissociados, sendo que:

> [...] Essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a criança assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. Assim, à medida que a criança desenvolve seu sistema sensorial, ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende mediante a relação estabelecida com o outro/ interlocutor (adulto) (VYGOTSKY, 1993, p. 117).

Para ele, fala e pensamento possuem condições genéticas distintas, havendo quatro fases gerais no processo de desenvolvimento da linguagem, e correspondem a:

> [...] natural ou primitivo (que corresponde à fala pré intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (a criança experimenta as propriedades físicas tanto de seu corpo quanto dos objetos, e aplica essas experiências ao uso de instrumentos – inteligência prática); signos exteriores (as operações externas são usadas para auxiliar as operações internas; nesse estágio ocorre a fala egocêntrica); e crescimento interior (em que as operações externas se interiorizam) (FIORIN, 2010, p. 221-222).

As etapas de desenvolvimento linguístico iniciam com a fase pré-verbal do pensamento, etapa esta, que se relaciona à inteligência prática, seguida da fase pré-intelectual da fala, momento em que são manifestados os balbucios e choros, os quais seriam exemplos de fala sem pensamento. Depois da passagem dessas etapas, aos dois anos de idade aproximadamente, é que a fala e pensamento se juntam, passando a existir a curiosidade da criança pelas palavras e a ampliação de seu vocabulário (FIORIN, 2010).

Segundo Fiorin (2010), outra consideração importante dos estudos realizados por Vygotsky se relaciona ao uso da palavra, pois segundo ele, a criança inicialmente acredita que a palavra integra o objeto, os nomes dos objetos nesse momento são explicados por seus atributos e só depois que a significação independente da nomeação e o significado independente da referência são desenvolvidos.

Cabe salientar que esta é uma corrente teórica bastante relevante para a tentativa de explicar como acontece o processo de desenvolvimento linguístico, já que não existe nenhuma teoria que explique totalmente a aquisição da linguagem, porém há também para esta concepção, algumas críticas em relação ao caráter geral dos estágios do desenvolvimento da linguagem e um questionamento de como a criança passa de categorias

cognitivas para conjuntos genuinamente linguísticas. E como este trabalho busca um levantamento das teorias a respeito da aquisição e desenvolvimento da linguagem, críticas como a esta teoria não serão contempladas no corpus desta pesquisa.

4 I ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O conceito de estágio para Scarpa (2004 *apud* PERRONI, 1994) é dinâmico e não estático, portanto, o desenvolvimento dos estágios no processo de aquisição da linguagem não acontecem obrigatoriamente de forma linear. O que enfatiza que a aquisição da linguagem não ocorre da mesma maneira com todas as crianças, mas existem fases que tornam possível observar em qual etapa do processo cada criança se encontra. Segundo Bates & Goodman (1997 *apud* SCARPA, 2004, p. 224), "a trajetória do desenvolvimento da linguagem parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua", mas que segundo as próprias autoras apresentam muitos contra-exemplos que podem ser observados fundamentados num prisma sociointeracionista (SCARPA, 2004). Pois, segundo Kail (2013, p. 11) "a linguagem humana é um dispositivo complexo, multicomponencial, que garante simultaneamente as funções de comunicação e as funções de representação".

Essa universalidade do desenvolvimento da linguagem se dá principalmente porque o reconhecimento das palavras "é uma questão que surge da suposição de que o desenvolvimento da fala, tanto na recepção quanto na produção, envolve algum tipo de léxico, que seria um 'dicionário mental', no qual estariam armazenadas as palavras conhecidas pelo falante/ouvinte" (BALIEIRO, 2004, p. 186).

Ao nascerem às crianças são inseridas num mundo simbólico e com apenas alguns dias de vida, elas já conseguem exprimir reações aos sons de fala. Depois de algumas semanas, já distinguem a fala de outros sons e com 3-4 meses prontamente começam a balbuciar. A frequência dos balbucios vai aumentando até os 10 meses, de forma que se torna cada vez mais padronizado e estruturado, aparentemente esses balbucios são universais, pois até mesmo as crianças surdas passam por essa fase, porém não conseguem avançar para a próxima etapa. Conforme o balbucio se padroniza, o acervo de sons passa a se assemelhar mais com as características fonéticas da língua materna, nesse momento ela se utiliza muito de recursos expressivos, para substituir recursos léxicos gramaticais que ainda lhe faltam (SCARPA, 2014).

Segundo Bates & Goodman (1997 *apud* SCARPA, 2014, p. 224):

> A trajetória do desenvolvimento da linguagem parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua. As crianças começam com balbucio, primeiro com vogais (cerca de 3 a 4 meses, em média), depois com combinações de vogais e consoantes de complexidade crescente (geralmente entre 6 e 12 meses). As primeiras palavras emergem entre 10 e 12 meses, em média, embora a compreensão de palavras possa começar algumas semanas antes. Depois disso, as crianças passam várias semanas ou meses

> produzindo enunciados de uma palavra. No começo, a taxa de crescimento de seu vocabulário é reduzida, mas há no súbito acréscimo nela mais ou menos de 16 e 20 meses. As primeiras combinações de palavras geralmente aparecem entre 18 e 20 meses e, no começo, tendem a ser telegráficas. Lá pelos 24 a 30 meses, há outra espécie de explosão vocabular e aos 3 ou 3 anos e meio, a maioria das crianças normais dominou as estruturas sintáticas e morfológicas de suas línguas maternas.

Segundo Scarpa (2014) os dados de uma interação verbal entre adultos e crianças nesta fase exibe os processos de especularidade e complementariedade que perpassam as emissões dos dois interlocutores. Como no exemplo:

> A criança estende a mão para um brinquedo e vocaliza algo; a mãe imediatamente interpreta o gesto e a voz da criança e responde com algo como: O au-au! (nomeando)... É o au-au que você quer? (enquadrando o turno da criança em algum significado ou numa cadeia de signos linguísticos) (SCARPA, 2004, p. 225-226).

Na situação citada acima, a mãe está parafraseando a hipotética intenção da criança e por um processo de especularidade e complementariedade, amplia seu enunciado. No final da etapa do balbucio, surgem na fala da criança as primeiras palavras que podem ser compreendidas pelos adultos. Algumas crianças ao começarem a lançar palavras, param de balbuciar, outras, porém, continuam usando/mesclando as duas formas (SCARPA, 2014).

A produção das primeiras palavras e frases mostra indeterminação semiótica, fonética e categorial. Também se observa modificações de enunciados ligados a não-segmentabilidade[1]. As frases completas, muitas vezes, são congregadas na linguagem adulta sem que a criança considere o sinal em unidades discretas, o que acontece é que a criança agrupa, junto com a sequência fônica, a situação específica que deu origem àquele enunciado. E as formas maduras aparecem em contexto de especularidade próxima de algum item da fala adulta, posteriormente, a forma desaparece para reaparecer ajustada ao sistema fonológico da criança muito tempo depois, ou sua forma menos madura, percorrerá vários meses até a troca se tornar constante. (SCARPA, 2004).

Com as primeiras palavras da criança também surge à aparente flexão, aparente porque em muitos episódios as flexões não simulam morfemas categoriais ou classes gramaticais. Nesta fase da aquisição incide também um fenômeno denominado de superextensão, que consiste em um alargamento a limites muito mais amplos da faixa semântica de uma palavra do que na linguagem do adulto. A criança através da especularidade incorpora todo ou parte do enunciado do interlocutor, emitido naquela circunstância específica, processo este, que é chamado de recontextualização (SCARPA, 2004).

As primeiras sentenças espontâneas das crianças são justaposições de enunciados

1 Seguimentos de sons em palavras.

de “uma palavra” que ela lança à maneira de fala telegráfica. “Os erros ou desvios da norma muitas vezes indicam, segundo alguns estudiosos, que um processo de análise e segmentação está se instaurando, pois revelam as hipóteses que a criança faz sobre o objetivo linguístico” (SCARPA, 2004, p. 227).

A partir de 2 a 3 anos a criança já começa a contar histórias, esse processo exige a “descentração do contexto original da história, capacidade de compreender e expressar sucessão e concatenação de eventos, [...] relação causal entre eventos e uma provável gramática de texto” (SCARPA, 2004, p. 228). A trajetória para a aquisição do discurso narrativo, segundo o interacionismo, é longa, não acontecendo efetivamente antes dos 5 anos de idade (SCARPA, 2004).

Já Kail (2013) contrapõe está última visão, mencionando que a maioria das crianças consegue dominar as estruturas básicas de sua língua materna por volta dos 4 anos, ao mesmo tempo em que dá provas de desempenhos expressivos em outros campos do desenvolvimento cognitivo e social, os quais parecem exercer um papel de destaque na emergência da própria linguagem. Em resumo, nesta idade de 4 a 5 anos “o desenvolvimento do cérebro[2] representaria um caso exemplar de intrincada co-dependência do amadurecimento e da experiência, ou da aprendizagem” (KAIL, 2013, p. 12-13).

5 I ALGUMAS CONCLUSÕES

A exposição da temática aquisição da linguagem é relevante porque como observado nesse artigo, é um terreno muito fértil e produtivo para a realização de muitas pesquisas e teorias que buscam soluções para diversos questionamentos acerca do desenvolvimento da linguagem. A importância conferida a esse tema é atribuído principalmente, ao fato de que a apreensão de uma língua, a língua materna, é uma das primeiras conquistas do ser humano e uma das mais fundamentais para a inclusão da criança ao meio social, além de ser essencial para a aquisição de uma identidade cultural e desenvolvimento da cognição.

Adquirir a língua materna é antes de qualquer coisa, um meio eficaz encontrado pelos seres humanos de interagir e aprender. Nesse sentido, a fala não pode ser desvinculada do processo de construção de significados, já que é a partir da organização do sistema linguístico que compreendemos o que o “outro” está comunicando, atribuindo significações a esses signos.

Embora para muitos indivíduos, o surgimento da linguagem seja considerado algo muito simples, é um erro pensar dessa maneira, já que muitos estudos comprovam o quão complexo é esse processo e o quanto de operações mentais e cognitivas estão envolvidas

2 “As reorganizações que acompanham o desenvolvimento do cérebro podem ser atribuídas à plasticidade. Nos estudos clássicos, desenvolvimento e plasticidade são pensados como sistemas complementares, mas relativamente independentes. A plasticidade só interviria em caso de uma perturbação do processo de amadurecimento, a fim de compensar um déficit funcional. Concepção mais recente afirma que a plasticidade não é nem opcional, nem reativa. Ela constitui uma propriedade fundamental dos sistemas neuronais e cognitivos” (KAIL, 2013, p. 13).

para que um indivíduo adquira, plenamente, a sua língua materna. Existem muitas teorias dos estudos da aquisição da linguagem elencadas nesta pesquisa, todas visando conduzir a um esclarecimento de como acontece esse processo, porém nenhuma foi privilegiada, já que todas são plenamente aceitas e tentam desvendar como acontece o processo de aquisição da linguagem.

Nesta pesquisa, realizamos um estudo teórico para o levantamento de diferentes abordagens teóricas a respeito do desenvolvimento linguístico do ser humano, mais especificamente, da criança em estágio pré-linguístico, procurando compreender suas fases e modalidades. Esse estudo bibliográfico se embasou nos estudos provenientes da Linguística, Psicolinguística e Psicologia, para um levantamento de dados, a fim de compreender as fases e períodos pelos quais o indivíduo passa no processo de aquisição da língua materna, desta forma entendemos que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atendidos.

Como conclusão, podemos entender então que as fases e modalidades pelas quais as crianças em estágio pré-linguístico perpassam até o desenvolvimento completo da linguagem são universais, ou seja, independente da nacionalidade esse processo acontece da mesma maneira. Este fato aponta para a existência de um fundamento biológico comum e universal para o desenvolvimento dessa capacidade humana, pois mesmo que o tempo da aquisição da linguagem seja variável, já que depende também da quantidade de experiências linguísticas que a criança é exposta e suas capacidades de uso desses conhecimentos, o desenvolvimento linguístico é sistematizado e universal.

Neste tocante, segundo Kail (2013) podemos ainda mencionar que nos últimos trinta anos, trabalhos comparativos interlínguas foram inscritos no núcleo dos debates sobre a universalidade dos mecanismos de aquisição de linguagem. Esse procedimento é atualizado por duas opções principais: uma que, sob influência de Chomsky, privilegia as invariantes e propõe uma variabilidade linguística restrita; a outra, baseada nas teorias funcionalistas, situa a variabilidade linguística no centro de seus empreendimentos. Por fim, mais recentemente, desenvolve-se uma terceira vertente de pesquisa que, ao questionar a existência de bases cognitivas universais na aquisição da linguagem admitida pelas duas outras correntes, renova com a tradição relativista da influência da língua sobre o pensamento. Desse modo, as relações entre linguagem e cognição são reavaliadas.

Cabe mencionar, que as comparações entre as línguas constituem um instrumento indispensável para a determinação da natureza e do peso das restrições específicas impostas pela língua ao processo de aquisição da linguagem. Esse procedimento fecundo ainda está destinado a importantes desenvolvimentos no futuro. Para demonstrar isso, Kail (2013), coloca que basta lembrar que existem cerca de 7.000 línguas faladas no mundo e cerca de 300 a 400 famílias de línguas. Mesmo assim, apenas 1% das línguas e 7% das famílias linguísticas são objeto de, pelo menos, um estudo sobre a aquisição. Na ausência de uma perspectiva translinguística como essa, todas as abordagens teóricas da aquisição

de linguagem se veem consideravelmente limitadas em seu poder de generalização.

Assim, com base nesse estudo, observa-se ainda que há um grande desafio em saber se a língua, que é adquirida tão precocemente pelo indivíduo, depende de conexões neurais, naturais, interacionais, entre outras, ou todas essas agrupadas para que se efetive o desenvolvimento pleno da língua. Constata-se que apesar de tantos estudos com enfoque nessa área, o campo da aquisição da linguagem continua sendo uma ciência aberta para investigações, visto que ao abordarmos diferentes teorias, nenhuma se consolida como pronta e incontestável, podendo ser a todo tempo investigada, transformada e questionada.

REFERÊNCIAS

BALIEIRO JR, A.P. Psicolinguística. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à Linguística 2 domínios e Fronteiras**. Vol. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, P. M. R. **O construtivismo e Jean Piaget**. Disponível em: http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-construtivismo-e-jean-piaget. Acesso em: 06 Set. 2018.

CEZARIO, M.M.; MARTELOTTA, M. E. **Aquisição da Linguagem**. In: MARTELOTTA, M. E. Manual de Linguística. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J.L. (Org.) **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GROLLA, E.; SILVA, M.C.F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

MAROTE, J.T.D.; FERRO, G.D.M. **Didática da Língua Portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SCARPA, E.M. **Aquisição da Linguagem**. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. (Org.). Introdução à Linguística 2 domínios e Fronteiras. Vol. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHERMACK, K.D.Q. **O desenvolvimento Linguístico Infantil na Perspectiva Interacionista: O papel do outro na Aquisição da Língua Materna**. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/20.pdf. Acesso em: 12 Set. 2018.

CAPÍTULO 21

METÁFORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 25/01/2021

Girlane Maria Ferreira Florindo
Instituto Federal de Brasília -IFB
http://lattes.cnpq.br/2504336900775881

RESUMO: O presente trabalho relata uma pesquisa de campo, baseada no princípio de mesclagem da linguística cognitiva, realizada com sujeitos cegos usuários da Biblioteca Braille "Dorina Nowill"[1], a fim de investigar a compreensão de metáforas apoiadas na visualidade por estes sujeitos. Os resultados mostram que os indivíduos cegos utilizam sentenças metafóricas ligadas ao sentido da visão, mas não ampliam as projeções mentais na construção de outros sentidos. As palavras que representam metáforas apoiadas no campo visual raramente são prolongadas para um sentido mais conotativo; comumente são relacionadas aos elementos físicos ligando-as as outras percepções que fazem parte de suas experiências.
PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual. Metáfora conceptual. Percepções.

METAPHORS AND THE CONSTRUCTION OF MEANING IN VISUAL DISABILITY

ABSTRACT: This paper reports a field research, based on the principle of merging cognitive linguistics, performed with blind subjects users of the Braille Library "Dorina Nowill", in order to investigate the comprehension of metaphors supported in visuality by these subjects. The results show that blind individuals use metaphorical sentences linked to the sense of sight, but do not amplify the mental projections in the construction of other senses. Words representing metaphors supported in the visual field are rarely extended to a more connotative sense; are usually related to the physical elements linking them to the other perceptions that are part of their experiences.
KEYWORDS: Visual impairment. Conceptual Metaphor. Perceptions.

1 I INTRODUÇÃO

A partir de minha experiência de estudo e convivência no âmbito da deficiência visual, procuro refletir sobre questões que se relacionam à realidade de um saber ainda desconhecido, ou seja, buscar pelas vozes que muitas vezes são ignoradas e conhecer suas concepções e interações relativas às experiências diversas, sobretudo às linguísticas e discursivas.

Muitas vezes somos indiferentes às outras percepções, pois estamos impregnados da hegemonia da normalidade e da visualidade, as quais deixam de considerar os múltiplos sentidos e lugares da experiência; referimo-nos neste caso à pessoa com deficiência visual congênita. Aquela que não dispõe de memória visual. Nesse contexto, reportamo-nos às metáforas. Portanto nesse trabalho

1 Biblioteca específica ao atendimento do público com deficiência visual, localizada em Taguatinga, Distrito Federal.

consideramos as metáforas como nosso objeto de análise. O que é a metáfora do olhar e do ver? Sabemos que se trata de um tema recorrente que nos leva a um mundo mediado por imagens. Nos usos quotidianos que fazemos da linguagem, que é profundamente regida pela preponderância das metáforas apoiadas na imagem sobre os mundos da razão e do entendimento, perguntamo-nos: o deficiente visual compartilha das metáforas que contrapõem cegueira e conhecimento, como "Alguém que é ignorante está na escuridão, enquanto que alguém incapaz de conhecer é cego" (Lakoff e Johnson, 1999)? Os sujeitos cegos compreendem e fazem uso das metáforas visuais? Utilizam as mesmas metáforas que os sujeitos videntes? Como se dá a construção de sentidos dessas metáforas para o sujeito cego?

2 | LINGUÍSTICA COGNITIVA

A linguística cognitiva (LC) não é recente. Sua história confunde-se com a da pragmática em diferentes momentos. Contudo, para fins deste texto, nos detemos em uma visão mais autal, tratada por diversos autores que se dedicaram ao entendimento da linguagem e do comportamento dos seres humanos, com destaque para os estudos desenvolvidos por Lakoff e Johnson a partir de 1980. Rejeitando os postulados da linguística moderna baseados no princípio da *autonomia da linguagem*, a linguística cognitiva opõe-se aos paradigmas anteriores, o estruturalismo – por este entender que a linguagem é um sistema que basta por si mesmo – e o gerativismo de Chomsky e seus seguidores – por este considerar que a *faculdade da linguagem* é uma componente autónoma da mente, e por conseguinte, um sistema independente de outros tipos de conhecimento.

Negando a tese da linguagem como sistema autónomo, atualmente, os cognitivistas buscam uma visão integradora da linguagem humana, não a entendendo mais como um elemento isolado da nossa mente. É totalmente aceitável, nesse sentido, que as línguas estejam relacionadas a processos de contextos reais de uso linguístico. Desse modo, linguistas cognitivistas têm demonstrado em seus estudos que a conceptualização de domínios abstratos, é geralmente, feita por meio de metáforas com base em domínios concretos e familiares. Portanto, considera-se a relevância das relações sociais, inseridas em um contexto cultural e as respectivas experiências vivenciadas pelos seres humanos. Diferente dos gerativistas como Chomsky, para os cognitivistas, não existem significados prontos, mas sentidos construídos a partir das relações sociais. Nesse sentido, a linguística cognitiva busca uma aproximação aos estudos socio linguistas, e assume uma posição que se distancia da teoria autonomista da aquisição da linguagem – pressupostos defendidos pelo gerativismo. Num contexto não-autonomista, o conceito de língua é dinâmico, o qual associa-se a rotinas cognitivas que são transformadas, moldadas e construídas através do uso e da interação social.

A linguagem, por ser integrada e não isolada, é constituída através das experiências

corporais dos seres humanos, sendo explicada em termos semânticos e funcionais. Ou seja, o modo como vivemos e interagimos com nosso corpo faz com que desenvolvamos a base de nosso sistema conceptual, distinguindo-nos, inclusive, culturalmente. Por desenvolver uma análise linguística com base no uso linguístico, pode-se considerar a LC como um tipo de linguística pragmaticamente orientada. Essa perspectiva de linguagem entende que pensamos através de todas as experiências vivenciadas pelo nosso corpo e, esse processo reflete em nosso desenvolvimento linguístico.

Qualquer diferença no corpo vai influenciar o modo como o mundo é experienciado. Sem o sentido da visão, por exemplo, o modo como o cego percebe o que está ao seu redor é diferente do sujeito que tem seu sentido visual em funcionamento. A conceptualização da realidade para a pessoa cega vai ocorrer de forma distinta e, dessa forma, os processos cognitivos vão sofrer alterações. No entanto, a pessoa cega também se desenvolve linguisticamente, pois vale-se de seus sentidos remanescentes, sobretudo do tato e da audição. Desse modo, ela consegue conceber a realidade diferentemente daqueles que tem na visualidade, o sentido hegemônico. Todavia, quando se está em questão metáforas visuais, as quais são constituídas de elementos que não podem ser vislumbrados por outro sentido que não seja o da visão, o que ocorre?

Tentaremos responder a esta pergunta, porém, antes faz-se necessário compreender as relações mentais inerentes à linguagem conforme os parâmetros cognitivistas, para depois se chegar à metáfora propriamente dita. Para Lakoff & Johnson (2002, p. 57), "conceitos metafóricos podem ser estendidos para além das formas literais ordinárias de se pensar e de se falar, passando-se para o domínio do que se chama de pensamento e linguagem figurados, poéticos, coloridos ou fantasiosos". Assim as ideias podem ser consideradas objetos. "Quando dizemos que um conceito é estruturado por uma metáfora, queremos dizer que ele é parcialmente estruturado e que ele pode ser expandido de algumas maneiras e não de outras". (ibidem).

2.1 Processamento mental e metáfora

Como propõem Lakoff e Johnson (1999, 2002) as relações linguísticas que ocorrem em nosso cérebro são dinâmicas e relacionadas às experiências corporificadas. Dentro do campo da LC, interessa-nos, em especial, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) proposta pelos referidos autores na obra intitulada *Metaphors we live by*, a qual nos fornece o conceito de domínios conceptuais, como responsáveis pela compreensão do mundo em que vivemos. Tais domínios dividem-se em dois grupos: *domínios estáveis* e *domínios locais*. Os *domínios estáveis* são agrupamentos de conhecimentos armazenados na memória pessoal ou social, transmitidos histórica e culturalmente. Subdividem-se em *modelos cognitivos idealizados* (MCIs), *molduras comunicativas* e *esquemas imagéticos*.

Os nossos conhecimentos se organizam por estruturas que são os *modelos cognitivos idealizados*. Ao falarmos em igreja, por exemplo, ativamos o MCI ligado a este

termo, relacionando-o a religiosos, culto, bíblia e toda uma gama de elementos relacionados ao item igreja. Todo este universo em tela é definido culturalmente e perpetuado pela espécie humana através dos tempos, adquirindo novo material conforme a historicidade social. Os procedimentos que identificam situações sociais como aulas, cultos, missas, reuniões, entrevistas, ou seja, os que mostram comportamentos estabelecidos nos quais cada participante desempenha seu papel são as *molduras comunicativas*. Ou seja, são estruturas de conhecimento relacionadas a formas organizadas de interação.

Os *esquemas imagéticos* são estruturas imagéticas bastante simples, mais amplos e flexíveis, geralmente de natureza espacial. Ou seja, são estruturados por padrões dinâmicos e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, assim como de nossa manipulação dos objetos e de nossas interações perceptivas. Os esquemas imagéticos de "proximidade-distância" e/ou de "ligação-separação", por exemplo são, elaborados, no domínio das relações interpessoais como "*relação estreita; pessoas chegadas*" .

O segundo tipo de domínio conceptual, são os *domínios locais*, os quais são constituídos pelos espaços mentais, tem um caráter dinâmico e sequencial e se formam durante a conversação. Estes domínios são estruturados internamente por *domínios estáveis*. Desse modo, a construção do sentido se dá como o resultado do estabelecimento de conexões entre domínios cognitivos, o que a LC denomina de projeções, dentre as quais encontram-se as *metáforas*.

Como bem definem Lakoff & Johnson (2002), as metáforas são o resultado da interação entre determinados aspectos dos aparatos físico e cognitivo do ser humano em conjunto com suas experiências corpóreas e subjetivas do mundo. A mente apresenta um conjunto de símbolos que refletem o que é apreendido pelo ser durante o seu desenvolvimento, tornando-se um espelho da natureza em que estamos inseridos. Os autores acrescentam, que a metáfora é uma propriedade de conceitos e não de palavras. Com base nessa perspectiva, uma metáfora é um fenômeno resultante de um mapeamento conceptual entre dois domínios, ocasionando uma mesclagem, *blending*,[2] entre eles. É por isto que, ao ouvirmos a frase *Nossa Professora é brilhante,* somos capazes de compreender o elogio feito à professora, pois ativamos em nossa mente elementos que formam um domínio alvo no qual entendemos que brilhante é muito bom, pois brilha, irradia, é forte e belo.

3 I VER E NÃO VER

Nas metáforas fundadoras do pensamento moderno, temos como exemplo segundo Lakoff e Johnson (1999) apud Camargos (2012), a construção de que alguém que é ignorante está na escuridão, enquanto alguém que é incapaz de saber está cego. Recusar as concepções culturais que suportam essas metáforas, associando a deficiência visual à ignorância e à incapacidade, equivale a assumir que todos temos perspectivas parciais. E

2 Os domínios conceptuais são categorias construídas e preenchidas por atributos. Há a existência de um domínio fonte – de natureza experiencial e de um domínio alvo – de natureza abstrata (Lakoff e Johnson (1980).

mais, implica assumir que as concepções hegemônicas sobre a deficiência visual são ainda mais limitadas por se recusarem a reconhecer os limites que uma experiência eminentemente visualista coloca, seja na apreensão de uma riquíssima realidade multissensorial, seja para apreender a rica experiência de alguém que não usa – ou usa de forma mitigada – o sentido da visão.

Como lembra Camargos (2012, p.92),

> O verbo olhar tornou-se substituto de inúmeros outros, inclusive os relacionados aos sentidos. Para perceber isso, basta nos atermos ao nosso cotidiano, quando escutamos as recorrentes sentenças: "Viu essa música?"; "Nossa, viu que cheiro gostoso?". Ver assume a conotação de saber: "Você não vê o que está fazendo?"; "Olha pra você ver!"; isso, sem mencionar as expressões "amor à primeira vista", "ponto de vista", "ângulo de análise", "olhar sobre um assunto", "mau-olhado", "olho gordo" etc.

Muitos autores frisam que toda a visão se encontra situada em um corpo e em um contexto, portanto a ênfase na localização insta-nos a acolher as consequências interpretativas de estar em um lugar particular incorporado, a partir do qual só podemos obter perspectivas parciais.

José Saramago, em o "Ensaio sobre a cegueira" constrói uma profusão de metáforas e analogias, onde são evidentes as inúmeras ramificações simbólicas a que a cegueira se oferece na concepção ocidental: a ignorância, a alienação, a morte, a ganância, o negrume – no fundo os sinônimos que a cegueira evoca nas entradas de qualquer dicionário. Mas, num sentido mais iminente, a cegueira constitui no ensaio de Saramago a metáfora fundadora que concorre para a negação de uma humanidade cujos valores são representados no período calamitoso provocado pela epidemia de cegueira (MARTINS, 2006).

Segundo Martins (2006), Aristóteles considerava a visão o sentido mais desenvolvido, já Platão, na célebre alegoria da caverna estabelece a hegemonia da visão, que emerge no mito, quer como representação de um envolvimento sensual com o mundo, neste caso o mundo das sombras da caverna, quer como metáfora para o conhecimento das ideias e da verdade, que é representado pela visão do mundo da luz e do sol.

Para Martins (2006, p. 72), é certo que esta

> conceptualização parte da importância que a visão tem para qualquer pessoa que dela possa fazer uso; a questão é que a vigência de um quadro cultural que amplia essa importância, tomando a parte (visão) pelo todo (conhecimento), cria um sério entrave cultural, quer para a percepção das pessoas cegas enquanto repositórios de saberes, quer para a compreensão da riqueza que o mundo encerra, mesmo para quem o conhece na ausência do sentido da visão.

Da perspectiva da psicologia, segundo Camargos (2012) podemos perguntar se existe a "pulsão" de ver e ser visto em quem não possui alguns dos órgãos em funcionamento? Defendemos que sim, pois conhecemos pessoas cegas que se preocupam

com sua aparência, com a combinação de cores que usam, mesmo sem nunca ter visto qualquer cor. Há pessoas cegas que não gostam de ficar sem óculos escuros, por saberem que seus olhos estão sendo observados; gera incômodo. Há casos, também, de pessoas que simplesmente gostam de se sentir com os óculos escuros, e os que querem "ver" tudo a seu redor, tocando, cheirando, sendo curiosos. E o que dizer de um fotógrafo cego, que sente enorme prazer ao poder fazer imagem, embora não as veja? (CAMARGOS, 2012, p.92).

A partir da observação e convivência, já pudemos constatar alguns modos de "ver" dos deficientes visuais – alguns deles gostam de pegar em minhas mãos para conversar, por exemplo – e, no grupo, o desejo de estabelecer relações, de ser ouvido, isto é, de ser visto. Certamente, cabe dizer que, embora o cego não enxergue – de forma biológica –, não quer dizer que ele não possua dificuldades. Mas, é fundamental a atenção a seus sentimentos atrelado a seu modo de ver e de olhar o mundo, considerar a sua maneira de perceber e avaliar o aceitar de sua realidade, ou seja, a sua forma de percepção que se apoia sobretudo no sistema tátil e auditivo.

4 I METODOLOGIA UTILIZADA

4.1 Sujeitos

Os sujeitos participantes são pessoas com deficiência visual adquirida, ou seja, não são cegos congênitos. Assim, eles dispõem de alguma memória visual. O grupo foi convidado a participar de forma voluntária da discussão. A proposta foi bem aceita, uma vez que o mediador é conhecido do ambiente. A moderadora incentivou a participação de todos, não houve predomínio de fala de um sobre os demais, e a condução da discussão foi de modo a se manter dentro dos tópicos de interesse. A moderadora não fez julgamento e sim salientou as ideias relevantes e encorajou os participantes a darem segmento às falas a respeito de cada tema apresentado. Os sujeitos foram assim identificados: **A** (65 anos: perdeu a visão aos 24 anos, está cursando Psicologia); **B** (37 anos, Baixa Visão acentuada, possui Nível Médio) e **C** (55 anos, 19 anos de cegueira, possui formação em assistência social).

4.2 Geração De Dados

No processo de geração de dados, optamos por uma adaptação da metodologia do Grupo Focal, pelo fato desta possibilitar as narrativas e ser um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, cujos dados obtidos são de caráter qualitativo em profundidade. A mediadora-pesquisadora esboçou a finalidade e o formato da discussão no começo da sessão. Foi dito do caráter informal da discussão, cuja participação de todos seria importante e que divergências de opiniões seriam bem vindas. Os participantes possuem a característica em comum de serem cegos e compartilham de experiências comuns no

espaço da biblioteca. Assim, o contexto foi o da Biblioteca Braille "Dorina Nowill", localizada no Centro Cultural de Taguatinga- Distrito Federal. A conversa foi gravada pela mediadora-pesquisadora pelo período de uma hora e meia. Como o objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções das/os participantes sobre os tópicos em discussão; os tópicos apresentados nessa proposta de investigação foram temas potencialmente metafóricos, ou seja, metáforas apoiadas no campo imagético.

Para este trabalho que se pretendeu ser um ensaio, um único grupo foi suficiente para a geração e dados na busca pela compreensão de metáforas apoiadas na visualidade utilizadas por estes sujeitos cegos com base nos pressupostos da Linguística Cognitiva de Lakoff & Johnson (2002). Em termos de escolhas linguísticas observamos se os cegos parecem ter preferência em usar sentenças não metafóricas, quando elas estão ligadas ao sentido da visão. Se quando usam estas sentenças de maneira metafórica, conseguem compreendê-las cognitivamente e como aprenderam a utilizá-las nas interações sociais. Os temas escolhidos como roteiro para a conversa foram: *Horizonte; Brilhante; Oceano; Visão; Primavera; Margem; Nuvem; Sombra; Escuridão; "verde que descansa"; Ventania; Cegueira.*

Quando fomos até a Biblioteca agendar a visita para a realização do Grupo Focal, encontramos a preparação para o evento de lançamento de um livro de poesias e contos "O poderoso Vidente" que foi organizado por um colaborador da biblioteca, neste havia poemas daqueles que seriam os nossos participantes da conversa. Em função disso, ganhamos um livro de um dos autores (o participante **A**); ao observarmos os títulos dos textos, observamos que muitos deles eram temas potencialmente metafóricos, com os quais iríamos trabalhar na discussão e então optamos por apresentar alguns temas encontrados nos poemas publicados nesse livro, produto de um Concurso literário realizado no espaço da biblioteca chamado "O velho Matemático". Estes foram os temas encontrados no livro: *Primavera* (de autoria de **A**); *Margem; Nuvem; Sombra; Escuridão; "Verde que Descansa"* (de autoria de **C**). Já o último tema*, Cegueira* foi apresentado por partimos do pressuposto (oriundo da experiência de convívio com o público com deficiência visual) que podemos apreender, com base nas narrativas das pessoas com deficiência visual, a experiência da cegueira como uma singular percepção e como os sujeitos com DV se relacionam com o entrave cultural que considera a visão a fonte de conhecimento por excelência.

5 I ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os três primeiros temas apresentados ao grupo foram: "horizonte"; "brilhante"; "visão". Os participantes apresentaram as seguintes definições ou comentários para cada palavra-tema apresentada pela mediadora, conforme descrevemos a seguir:

- **C:** *infinito; algo longe, coisa infinita; longe de mim; lembro da música de Roberto Carlos*

- **B:** *raramente a gente usa, quando a gente viaja e vê aquelas grandes plantações, aquilo que está longe, não se vê o fim, vê-se o horizonte.*
- **A:** *não tenho usado*
- **A***: C tem brilho a minha vida*
- **C:** *Certa vez, um repórter perguntou a mim e a uma amiga: "se pudéssemos ver por um instante, o que cada uma gostaria de ver?" Lembro que minha amiga, disse: "eu queria ver o horizonte"*
- **B***: Brilhante é se referir a uma qualidade de uma pessoa, pode ser excesso de luminosidade; muito claro, é uma palavra muito usada.*
- ***A:*** *ver, nem sempre quem enxerga vê. Minha filha pode estar cega por aquele namorado;*
- ***B****: ver num sentido de perceber;*
- ***C****: ponto de vista é sua opinião, o que você acha. Eu posso ver mentalmente, posso tocar e dizer: estou vendo. Ver é algo particular.*

Para as palavras "primavera"; "margem"; "nuvem", "escuridão" os comentários foram:

- **A:** *me lembra das flores, as árvores coloridas, as flores rasteiras, o romantismo, o ipê amarelo, "os quinze anos"*
- **C:** *quando a primavera chegar... Tempo de alegria*
- **B:** *o belo em oposição ao inverno*
- **A***: tenho a imagem guardada na mente*
- **B:** *margem, é usada no contexto social, aquele que vive à margem, os excluídos, o que delimita o pobre do rico*
- **A***: usada de diversas formas, margem do caderno, margem da rodovia...*
- **B***: nuvem, aplicação poética 'há uma nuvem de lágrima'. Nublado diferente de ensolarado, sentido físico, o céu nublado e na prática, é melhor andar com o tempo mais leve, não tão claro. As nuvens moldam o céu, uma paisagem iluminando o horizonte.*
- ***A****: usada romanticamente, aparece a "sombra"; olhando para as nuvens, se vê diversas formas, a nuvem tem muitos aspectos.*
- **C***: me lembro das bolas de algodão, gosto dos dias nublados. Na sombra a visão é muito melhor, sombra representa o frescor, sair do desconforto*
- **A:** *escuridão. Não uso no dia-a-dia; às vezes alguém diz, "o cego está na escuridão", não tenho muito o que falar...*

- **C:** *a minha visão é branca, como se eu estivesse vendo uma cortina branca. Sempre pergunto: Que cor é essa? Gosto de saber a cor.*

- **B:** *o oposto da luz, a escuridão é simplesmente uma falta, onde há luz não há escuridão. Adquire um sentido espiritual. "a luz brilhou na escuridão". Os navegadores precisam olhar as estrelas para se guiarem. A luz que nos guia... Além de ser físico, é poético, é espiritual. Luz não é só isso que a gente vê, não é só o físico, é o psicológico, ultrapassa fronteiras.*

Sobre o tema "Verde que descansa" dirigido a participante C (autora do poema com este título):

- **C:** *refere-se aos meus olhos, as pessoas ficam encantadas com os meus olhos. E eu tenho de dizer: Eu não enxergo. E descansar é buscar o conforto, sentido de paz e tranquilidade. Penso no horizonte verde, a natureza, nela você descansa os olhos. Uma tranquilidade. Lembro de uma vez que fui no museu a céu aberto.*

Para o tema "ventania":

- **A:** *tempestade, vento bravo, vento calmo*

- **B:** *o mover do vento que faz barulho, o vento interagindo com o meio, indicando que a chuva vem. Lembro da música: "o barulho das folhas secas, a maré agitada, o atrito do portão. Pode te dar uma sensação de medo. É bem poético.*

Finalizando a discussão apresentamos o tema "Cegueira":

- **B**: *'perdido igual a cego em tiroteio'. Embora vejam, não enxergam. Situações em que não tem o entendimento para tomar uma decisão. Não é a cegueira física, é algo espiritual, é algo profundo, as palavras são físicas, são psicológicas, emocionais, elas despertam. Cegueira para os outros é ignorância, por isso prefiro que me chamem de deficiente visual. Cego tem um sentido duplo, pejorativo.*

- ***A**: Cegueira é você não ver nada, temo muito usado em diversas situações diferentes, não enxergo mesmo, então não me importo se me chamam de cego.*

- **C:** *prefiro que me chamem de cega para evitar confusão entre baixa visão ou deficiência visual. Por isso digam C é cega. A pessoa com baixa visão sofre muito mais preconceito, ele nem vê e nem é cego. Ajudou muito eu ter perdido toda a visão. Para mim não é pejorativo.*

Os resultados mostram que os indivíduos cegos produzem sentenças metafóricas ligadas ao sentido da visão, mas não ampliam as projeções mentais na construção de outros sentidos. As palavras que representam metáforas apoiadas no campo visual raramente são prolongadas para um sentido mais conotativo; comumente são relacionadas aos elementos físicos ligando-as as outras percepções que fazem parte de suas experiências. Este estudo é insuficiente para observar porque não houve o prolongamento das construções.

No caso de algumas metáforas, como “nuvem”, o domínio por eles constituído refere-se, fazendo uso desse elemento, ao que eles conseguem experimentar através de seu corpo, experienciando sua sombra e o conforto decorrente desta. “*Nublado diferente de ensolarado, sentido físico, o céu nublado e na prática, é melhor andar com o tempo mais leve, não tão claro. As nuvens moldam o céu, uma paisagem iluminando o horizonte (B).*

Em geral, o participante **B** até consegue até dizer que algumas palavras tem um outro uso, [...] *as palavras são físicas, são psicológicas, emocionais, elas despertam,* mas não é capaz de dizer, nomear esses usos, ou sentidos que as palavras efetivamente indicam para além do domínio literal. Este participante demonstra perceber os outros sentidos de algumas palavras, contudo não denomina tal uso como metafórico, e sim como emocional, psicológico ou espiritual. Não podemos afirmar, no entanto que, não sejam capazes de construir mentalmente as projeções necessárias para a plena compreensão das metáforas.

Em relação a questão posta no início do trabalho, se a pessoa com DV compartilha das metáforas que contrapõem cegueira e conhecimento, como “Alguém que é ignorante está na escuridão, enquanto alguém incapaz de conhecer é cego” (Lakoff e Johnson, 2002), observamos que não compartilham, mas sabem e percebem este entendimento da sociedade. Para os participantes **A** e **C** isso não os incomoda, mas para o participante B, sim. Por isso, ele prefere ser chamado de deficiente visual e não cego: *Cegueira para os outros é ignorância, por isso prefiro que me chamem de deficiente visual. Cego tem um sentido duplo, pejorativo.*

Os participantes com deficiência visual constroem um segundo domínio para os termos em alguns momentos, mas não constituem efetivamente a *mesclagem*. Não observamos que tenha havido ruído comunicativo. Nesse sentido, observamos que as metáforas não foram empregadas como em geral os videntes as empregam, como exemplo, o termo “nuvem”, para os participantes com DV, esse elemento representa algo positivo, um conforto, semelhante a tendência de ligarem os temas (elementos) a suas experiências cotidianas que se fundamentam nos demais sentidos, os chamados sentidos remanescentes. A apreensão do mundo e forma de “ver” dos sujeitos cegos se dão pelos outros canais, principalmente a audição e o sistema háptico (tátil), e não a visão. Eles dependem significativamente das interações outras (perceptivas) para constituírem-se linguística e cognitivamente, como sujeitos sociais. Como nas palavras do neurologista Oliver Sacks (1995, p. 129) “O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo por meio de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes.”

6 I ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados apresentados nesta análise indicam a tendência de que sujeitos cegos têm dificuldade em fazer uso de elementos como conceitos metafóricos para além do que conseguem experienciar, comprovando a teoria da LC de que a experienciação faz

parte do processo de compreensão humana e de desenvolvimento linguístico do falante/ouvinte e não apenas como um simples adorno do discurso. Sobretudo para o sujeito cego, o embasamento corpóreo atrelado a aspectos socioculturais são fundamentais para a construção da linguagem e, por conseguinte para a compreensão do mundo. Por serem cegos não congênitos guardam uma memória visual, a qual é sempre retomada, há um apego a essa memória. A mente apresenta um conjunto de símbolos que refletem o que é apreendido pelo ser durante o seu desenvolvimento, como os cegos não congênitos guardam uma memória visual, com a falta da visão essa memória é constantemente acionada.

Sendo as metáforas, conforme nos mostram Lakoff & Johnson (2002), o resultado da interação entre determinados aspectos dos aparatos físico e cognitivo do ser humano em conjunto com suas experiências subjetivas do mundo, as experiências dos sujeitos cegos são baseadas nos outros sentidos, chamados sentidos remanescentes. O cego desenvolve outras estratégias para o seu crescimento e para a eficácia de sua produção linguística e do seu processamento cognitivo, de acordo com os estímulos e experiências vivenciados.

Os dados e os resultados aqui apresentados não expressam o comportamento linguístico do indivíduo cego, mas sim o de um pequeno recorte analisado. Necessária se faz uma análise quali-quantitativa que venha apresentar um estudo mais abrangente, cujos achados devem ser gerados e analisados por outros métodos para que possamos ter subsídios para contribuir, com dados mais amplos e consistentes.

REFERÊNCIAS

CAMARGOS, Liliane. **Do ver ao perder de vista: a psicanálise do olhar**. 1. ed., KBR: Petrópolis, 2012.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2002 [1980]) **As Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego***:* narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

SACKS, O. Ver e não ver. In: _____. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAPÍTULO 22

¿QUÉ ES ESO DE SESEO Y CECEO? UN RECORRIDO BIBLIOGRÁFICO

Data de aceite: 01/04/2021
Data de submissão: 12/03/2021

Priscila Porchat de Assis Murolo
Universidade de Jaén, Departamento de Filologia Hispânica
Jaén, Jaén - Espanha
http://lattes.cnpq.br/5349856302441673

RESUMEN: Para responder a la pregunta que conlleva este trabajo, es necesario darse un paso atrás y retroceder en el tiempo. Iniciamos este estudio con una breve aproximación a lo que muchos denominan erróneamente el *Dialecto Andaluz*, presentando un panorama de los rasgos lingüísticos presentes en las *hablas andaluzas* y, desde ese anclaje, definiendo y contextualizando los términos "*seseo*", "*ceceo*" y *distinción*. Considerando la oposición seseo/ceceo (y también la distinción) como un rasgo de gran alcance e importancia en la caracterización de las hablas andaluzas, se prestará más atención a la región de Andalucía a la continuación de este trabajo. Dentro de este recorrido bibliográfico, además de una general perspectiva histórica, se esbozarán las conclusiones existentes hasta 2020 sobre estos rasgos lingüísticos a partir de algunos de los principales enfoques sociolingüísticos y fonético-fonológicos ya realizados sobre el tema.
PALABRAS-CLAVE: Seseo; ceceo, sociolecto, variantes dialectales.

QUE HISTÓRIA É ESSA DE SESEIO E CECEIO? UM "TOUR" BIBLIOGRÁFICO

RESUMO: Precisamos voltar no tempo para responder à pergunta deste trabalho. Iniciamos este estudo com uma breve abordagem do que muitos chamam erroneamente de Dialeto Andaluz: apresentando um panorama das características linguísticas presentes na fala andaluza e, a partir dessa âncora, definindo e contextualizando os termos "seseio", "ceceio" e distinção. Considerando a oposição seseio / ceceio (e também a distinção) como um traço de grande alcance e importância na caracterização do discurso andaluz, maior atenção será dada à região da Andaluzia no decorrer deste trabalho. Nesse "tour" bibliográfico, além de uma perspectiva histórica geral, apresentamos as conclusões existentes até 2020 sobre esses traços linguísticos à partir de algumas das principais abordagens sociolinguísticas e fonético-fonológicas já realizadas sobre o assunto.
PALAVRAS-CHAVE: Seseio; ceceio, socioleto, variantes dialetais.

1 I INTRODUCCIÓN

No podemos hablar de *seseo* y *ceceo* sin antes volvernos al pasado y contextualizar lo que muchos llaman "*El Andaluz*". En el libro "*Conciencia y valoración del habla andaluza*" de 2013, José Jesús de Bustos Tovar inicia su capítulo "Las hablas andaluzas en el mosaico de variedades del español" dándonos definiciones de palabras comunes, como "lengua", "dialecto"

y “hablas”, para que entendamos lo que, de hecho, englobamos al hablar de “El Andaluz” (DE BUSTOS TOVAR, 2013, p. 17). Según el autor, el Andaluz no es una lengua, ya que no tenemos una distinción escrita como entre el castellano y catalán, por ejemplo. En el diccionario de la Real Academia Española (2020) podemos consultar las definiciones de dialecto y habla. El dialecto se define como una variedad de un idioma y es un sistema lingüístico que se considera relacionado con un grupo de varios derivados de un tronco común. El habla, todavía, se define como el sistema lingüístico de una región, localidad o colectividad, con características propias dentro de otro sistema más extenso. La profesora González explica que cuando hablamos de dialecto, hacemos referencia a unas fronteras más marcadas a determinados rasgos clasificados, y lo que sucede con el andaluz es que sus fronteras no están marcadas porque muchos de sus rasgos se han extendido a otras comunidades, como por ejemplo Murcia o Extremadura (GONZÁLEZ, 2018). Por tanto, “El Andaluz” es, de hecho, un conjunto de hablas: las “hablas andaluzas”.

Muchos suelen pensar que el origen de las hablas andaluzas está relacionado con la Reconquista y la consiguiente repoblación del territorio andaluz con todo su desarrollo posterior. Sin embargo, las declaraciones de dos catedráticos de la Universidad de Sevilla, Rafael Cano y José María Pérez Orozco, para el Código Nuevo (2020) nos dicen algo diferente:

> Claramente eso lo dicen los que no saben árabe y no tienen más que una visión muy superficial del andaluz. Ni por razones históricas, ni lingüísticas, se puede afirmar que las hablas andaluzas tengan una relación de causalidad u origen con el árabe que aquí se habló (Rafael Cano).
>
> Nuestro pueblo tiene un clima que nos da lugar a hacer mucha parte de nuestra vida en la calle, por eso aquí, debido al más y mayor uso de la lengua es por lo que la lengua ha ido avanzando y se ha ido haciendo más económica (José María Pérez Orozco).

Andalucía es la comunidad con más habitantes de toda España además de ser un territorio muy extenso; por tanto, no es posible hablar unificadamente de una sola Andalucía lingüística (GARCÍA; ALCANTUD, 1996). Hay dos zonas dentro de Andalucía, cuya demarcación está basada en el periodo de la Reconquista y la manera como se ocurrió la repoblación del territorio Andaluz: las zonas occidental y oriental. La zona occidental (Baja Andalucía) corresponde a las provincias de Huelva, Cádiz, Sevilla y Córdoba; mientras la zona oriental (Alta Andalucía) corresponde a Málaga, Granada, Almería y Jaén (LEÓN, 2020). Según De Bustos Tovar (1997), la descripción del proceso histórico de cómo se iniciaron estas peculiaridades lingüísticas andaluzas nos ayuda a comprender por qué Andalucía ofrecía una gran diversidad de variantes lingüísticas desde el siglo XVI. Así, además de la referencia geográfica, para abordar los rasgos de las hablas andaluzas es importante tenerse en cuenta los tres niveles de variaciones que explican el funcionamiento del habla humana: variaciones diatópicas (el dialecto), diastráticas (el sociolecto) y

diafásicas (el registro) (CID, 2020).

> La lengua se manifiesta en un conjunto de variedades lingüísticas condicionadas por factores espaciales, socioculturales, contextuales y temporales. Estos subsistemas reciben distintas denominaciones en función del criterio que los define: si se trata del factor espacial hablaremos de dialecto, si son los rasgos sociales de los hablantes emplearemos el término sociolecto, y si se trata del factor contextual hablaremos de registro (MARRERO, 2012, p. 20).

Rafael Cano Aguilar y María Dolores González Cantos (2000), en su libro *Las hablas andaluzas*, recopilan los rasgos fonológicos del andaluz y su clasificación según la valoración que la Academia de la lengua les han otorgado. La clasificación se divide en rasgos de valoración alta, media y baja. Y aquí, finalmente, encontramos los términos clave del presente estudio: el *seseo*, considerado un rasgo de valoración alta y el ceceo, considerado un rasgo de valoración baja (CANO; GONZÁLEZ, 2000). Discutiremos estos términos bajo el sesgo social más adelante en el apartado sobre el enfoque sociolingüístico.

2 | PERO AL FINAL, ¿QUÉ ES ESO DE *SESEO* Y *CECEO*?

Para conocer el origen del *seseo* y del *ceceo* debemos volver a la fonética del castellano de la Edad Media y explorar el reajuste de las sibilantes del español medieval. Amado Alonso en 1951 presentó una teoría sobre el origen de Seseo y Ceceo (andaluz e hispanoamericano) con una revisión histórica sobre la transición de la pronunciación medieval a la moderna en español. A partir de la recopilación histórica de numerosos testimonios, el autor estableció que este fenómeno se originó en Sevilla y que estuvo presente entre los años 1547 y 1567 (ALONSO, 1951). Sin embargo, con la continuación de los estudios en fonética histórica, se ha adelantado sensiblemente la cronología del seseo al siglo XV para Andalucía, así como la fecha del seseo americana experimentó un avance análogo (GUITARTE, 1976). Manuel Alvar nos explica en su texto "*A vueltas con el seseo y el ceceo*":

> El sistema medieval castellano con sus dos pares de sibilantes (*s* [*z*] fricativa sonora — *ss* [*s*] sorda, y *z* [ž] africada sonora ç [ŝ] sorda) estaba caracterizado por el carácter apical de las primeras y el predorsal de las segundas. Al perderse la oclusión de [ž] y [ŝ] surgió una oposición mínima entre articulaciones apicales y predorsales, que era de difícil sostenimiento por la proximidad tanto articulatoria como de timbre. El castellano adelantó hasta ɵ las *z* y *s* predorsales — con lo que vinieron a distinguirse de las *z, s* apicales; mientras que el andaluz las atrajo al punto de articulación de las predorsales, neutralizándolas. Como, por otra parte, se había anulado la oposición de sonoridad, el castellano creó una oposición ɵ — *s* mientras que, en andaluz, todo quedó en una neutralización, /*s*/ (ALVAR, 1974).

Los fonemas /s/ y /θ/ presentan varias soluciones en el español hablado en Andalucía: mantenimiento y/o neutralización de la oposición fonológica. En el caso del primero, tenemos la norma entandar considerada distinguidora (*distinción*); en cuanto en

caso de esta última, si reducida a /s/, caracteriza el llamado *seseo*, y cuando se reduce a /θ/, el denominado *ceceo* (FERNÁNDEZ, 1999). Tanto el seseo como el ceceo modernos son dos variantes del antiguo *çeçeo*, que era la igualación de /ts/ y /s/ en /s/ y que, según documentos históricos, ha provocado mucha confusión en el pasado (LAPESA, 1981). Geográficamente, el seseo se expandió desde Sevilla a otras regiones andaluzas como Córdoba y algunas áreas de Jaén. Tras la conquista de Granada y con los movimientos migratorios de Sevilla y Cádiz, se extendió por Málaga, oeste y sur de Granada, llegando a algunas zonas de Almería. La presencia andaluza durante la Conquista en Canarias y la colonización de América permitió que este rasgo lingüístico más destacado, evidente y tan característico de los andaluces se difundiera más allá de sus fronteras (LAPESA, 1991). Es importante señalar que el seseo es uno de los rasgos típicos del habla andaluza, pero también se da, de forma minoritaria, en áreas del País Vasco, Murcia, Valencia y en la totalidad de las Islas Canarias (como mencionado anteriormente). De tal manera, que no se trata de un fenómeno exclusivo del andaluz y, incluso en Andalucía, no tiene una extensión uniforme; existiendo, dentro de una misma provincia, áreas de marcado seseo y/o ceceo y otras no. El corpus bibliográfico existente sobre estos fenómenos es abundante, teniendo en cuenta los múltiples enfoques ya tomados desde diferentes puntos de vista. Estudios como los de Menéndez (1982), López (1999), Merino (2004) y otro muy reciente de Rosa (2018) plantean consideraciones históricas y contrastivas de estos fenómenos fonológicos en dichas regiones de España que no Andalucía. Además, trabajos como los de Lapesa (1956) y Gracia (1992) abordaron los orígenes y desarrollo histórico de esos rasgos en Hispanoamérica, destacando el carácter dominante y uso preferencial del seseo como patrón en estos lugares. Considerando la oposición seseo/ceceo (y también la distinción) como un rasgo de gran alcance e importancia en la caracterización de las hablas andaluzas, se prestará más atención a esta región a la continuación de este trabajo.

Juana Santana Marrero, en su artículo “Seseo, ceceo y distinción en el sociolecto alto de la ciudad de Sevilla: nuevos datos a partir de los materiales de PRESEEA” de 2016, cita los estudios de Narbona, Cano y Morillo (1998) y Fernández (1999) para aclarar que podemos distinguir, a grandes rasgos, tres áreas geolectales:

> La zona del seseo, señalan Narbona et al. (1998: 131), se extiende por el oeste de Huelva, el norte de Sevilla, incluyendo la capital, por casi toda la campiña cordobesa, por algunos pueblos del centro de la provincia de Jaén, áreas al norte de la provincia de Málaga, al oeste de Granada y en el sudeste de Almería. Estos autores explican que, si bien el seseo ocupa zonas más hacia el centro de Andalucía, el ceceo se ubica preferentemente por áreas costeras y se localiza en las provincias de Huelva (aproximadamente una tercera parte del territorio), Cádiz (en su totalidad), zonas meridionales de Sevilla y Málaga y localidades de la costa de Granada y Almería. En tercer lugar, el área de distinción se ha ubicado por el ‘norte de las provincias de Huelva, Sevilla y Córdoba, la mayor parte de las provincias de Jaén y Almería, y mitad oriental de Granada’ (MARRERO, 2016, p. 258).

Sin embargo, el mosaico dialectal es mucho más complejo desde una perspectiva sociolingüística, dado el polimorfismo interno de las variedades locales en toda Andalucía (MARRERO, 2016). El siguiente apartado trae un panorama de lo que se hizo, bajo el sesgo sociolingüístico, abarcando el seseo, ceceo y la distinción.

3 | UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA DEL *SESEO*, *CECEO* Y LA DISTINCIÓN EN ANDALUCÍA

La lengua es una entidad viva y, como tal, está directamente relacionada con los aspectos sociales. En este sentido, estudios recientes han abordado el prestigio de las hablas andaluzas desde un punto de vista social; planteando cuestiones sobre los prejuicios lingüísticos (xenofobia lingüística) consolidados a lo largo de la historia en Andalucía. Según Toribio (2020), "la evolución del andaluz como variedad diatópica está cargada de símbolos y estereotipos que han influenciado, de forma negativa, la visión que se suele tener de los andaluces en el resto del país"; y concluye: "el andaluz ha sufrido un desplazamiento debido al bajo estatus económico que lleva sustentando Andalucía durante tantos años". Marina Prats (2018) en su artículo de prensa "*Personajes andaluces en las series: yonkis, limpiadoras y porteros"* en 2018 destaca que los roles de los personajes andaluces desde hace tres o cuatro décadas están asociados a pobreza, incultura y delito siguen perviviendo en muchas series de televisión. La creencia en asociar al andaluz con hablar mal o la incultura por el simple hecho de hablar distinto ha nacido fuera de las fronteras de Andalucía desde hace siglos y ha sido impulsada por políticas centralistas que solo consideraban prestigioso, culto y correcto el habla de la corte toledana. Esa creencia sigue nutrida desde la infancia en los colegios, ya que los profesores tienden a "corregir" y exigir que los alumnos se expresen con el estándar del español hablado, generando un complejo de inferioridad lingüística (CID, 2020).

Moreno comenta en 2009a que "la utilización de la variedad estándar como punto de referencia para explicar la variación de cualquier índole (dialectal, sociolectal o estilística) no es aplicable a cualquier situación". De hecho, según Auer (1995), es frecuente que los dialectos sean coetáneos o incluso más antiguos que la lengua estándar en Europa, por lo que no podrían derivarse de ella. Siguiendo una tendencia natural, las lenguas tienden a sufrir reducciones y simplificaciones fonológicas a lo largo del tiempo, como en el caso del "seseo" y el "ceceo", que se consideran fenómenos reductores en el contexto fonológico (MORENO, 2009a). No obstante, según la autora, esa tendencia "puede verse frenada por esta corriente de prestigio abierto que tiende a la conservación de unidades tensivas, esto es, a la distinción /s/: /θ/" - patrón estándar del español hablado. En este sentido, Ponsoda hipotetiza sobre el matiz que pueden sufrir los sistemas fonológicos debido a la influencia de factores sociales basados en el prestigio lingüístico patente, y nos dice lo siguiente:

> [...] las variedades innovadoras del español se han caracterizado por desarrollar las tendencias universales y naturales de simplificación y economía en el consonantismo, tanto tensivo como distensivo. Ello conduce, por un lado, a la formación de un sistema fonológico más simple en la tensión silábica (con la consiguiente fusión entre unidades) y, por otro, a la potenciación de las sílabas abiertas o carentes de coda en la distensión silábica. La formación del estándar nacional sobre la base de las variedades conservadoras (esto es, reticentes a las fusiones entre unidades tensivas y a la elisión de la coda silábica) ha creado una corriente de prestigio patente capaz de frenar las tendencias innovadoras en los dialectos meridionales. Las soluciones meridionales basadas en constricciones universales y en tendencias naturales pueden resultar invertidas como consecuencia de las presiones sociales (PONSODA, 2003, p. 88).

En los últimos 15 años se han realizado una serie de trabajos con un enfoque sociolingüístico del seseo, ceceo y distinción para algunas regiones importantes de Andalucía: Granada (Moreno, 2005; 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), Sevilla (Marrero, 2016; Marrero, 2017a; Marrero, 2017b; Guddal, 2017) y Jerez de La Frontera (GARCIA-AMAYA, 2018). No se pretende detallar aquí cada uno de los estudios citados; sin embargo, todos parecen indicar que la hipótesis de Ponsoda se está corroborando, ya que los factores sociales están contribuyendo al patrón de distinción estándar del español hablado en Andalucía. En general, todos los estudios mencionados encontraron diferencias generacionales, con las personas mayores tendiendo al seseo y las más jóvenes a la distinción. También el resultado común es que los hombres sesean más, mientras que las mujeres tienden más a menudo a la variedad distinguidora. Los estratos sociales inciden claramente en la capacidad de percepción de la lengua: personas de clases sociales más bajas sesean o cecean. El ceceo es siempre la forma vernácula con menos prestigio y adhesión para los hablantes. A medida que aumenta el nivel de educación, la tendencia hacia la distinción también varía positivamente. Todos los autores concluyen que los próximos años deben seguir siendo monitoreados para ver cómo seguirán estos patrones en términos de ocurrencia y frecuencia. A medida que aumenta el nivel de educación, la tendencia hacia la distinción también varía positivamente. Todos los autores concluyen que los próximos años deben seguir siendo monitoreados para ver cómo seguirán estos patrones en términos de ocurrencia y frecuencia.

4 I CONCLUSIONES

A través del recorrido bibliográfico presentado, se evidencia el efecto de las presiones sociales sobre la ocurrencia y frecuencia de los fenómenos fonológicos *seseo, ceceo y distinción*. Es interesante pensar en qué medida los aspectos históricos y, más recientemente, los medios de comunicación, de hecho, retroalimentan aún más dichas percepciones, ya que cada estudio al analizar también puede reforzar los estigmas creados en el pasado. Las hablas andaluzas son muy complejas, ricas y deben ser vistas

y defendidas como un patrimonio identitario y no como un problema a ser solucionado con una variedad distinguidora norteña. Algunos de los estudios citados muestran que los hablantes de las regiones rurales, por ejemplo, quedan divididos entre atender al prestigio social urbano/nacional común y el orgullo de mantener la identidad de sus pueblos pasada durante generaciones y con tanto bagaje histórico. El hecho de que la neutralización sea el patrón común en América Latina (y no la variedad distinguidora) debería servir como un fuerte argumento de que estos fenómenos fonológicos deben fluir libremente y permitir que la tendencia natural de las lenguas (simplificación y/o reducción) ocurra al margen de las presiones sociales. Sin embargo, aún es pronto para predecir si, con el tiempo, la lengua dará un paso hacia el pasado, volviéndose más compleja desde el punto de vista fonológico y con el predominio de la distinción sobre el seseo y el ceceo.

REFERENCIAS

¿POR QUÉ los andaluces hablan así? [*S. l.*: *s. n.*], 2020. 1 video (3 min). Publicado por el canal Código Nuevo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=haLoIzAojdM. Consultado en: 05 mar. 2021.

AGUILAR, Rafael Cano; CANTOS, María Dolores González. **Las hablas andaluzas**. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2000.

ALONSO, Amado. Orígenes del ceceo y seseo españoles. **Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo**, [*s. l.*], v. 7, p. 111-250, 1951. Reed. en ALONSO, Amado; LAPESA, Rafael; CANELLADA, María Josefa. **De la pronunciación medieval a la moderna en español**. Madrid: Gredos, 1969. p. 47-144. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/07/TH_07_123_123_0.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

ALVAR, Manuel. A vueltas con el ceceo y el seseo. *In*: ALVAR, Manuel. **Norma lingüística sevillana y español de América**. Madrid, España: Ed. Cultura Hispánica, 1974.

AUER, Peter. Modelling phonological variation in German. *In*: WERLEN, Iwar (ed.). **Verbale Kommunikation in der Stadt**. Tubinga, Alemania: Narr, 1995. p. 9-37. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5pZde8dxWDsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Modelling+phonological+variation+in+German&ots=L_I7vBOLou&sig=J44CyUTToM6v-pwcwz_pmS78R90&redir_esc=y#v=onepage&q=Modelling%20phonological%20variation%20in%20German&f=false. Consultado en: 05 mar. 2021.

CID, Marta Cortés. **La interpretación actoral del habla andaluza en cine y televisión**. 2020. Trabajo Fin de Grado Inédito (Grado em Comunicación Audiovisual) – Universidad de Sevilla, Sevilla, España, 2020. Recuperado de: https://idus.us.es/handle/11441/102437. Consultado en: 05 mar. 2021.

DE BUSTOS TOVAR, José Jesús. Las hablas andaluzas en el mosaico de variedades del español. *In*: JIMÉNEZ, Antonio Narbona. **Conciencia y valoración del habla andaluza**. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones, 2013. p. 17-44. Recuperado de: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3976/2013_habla_andaluza.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

DE BUSTOS TOVAR, José Jesús. Sobre el origen y la expansión del andaluz. *In*: JIMÉNEZ, Antonio Narbona; NÚÑEZ, Miguel Ropero (eds.). CONGRESSO DEL HABLA ANDALUZA, 1., 1997, Sevilla. **Actas del congreso del habla andaluza**. Sevilla: Seminario Permanente del Habla Andaluza, 1997. p. 69-102.

FERNÁNDEZ, Rafael Jiménez. **El andaluz**. Madrid, España: Arco Libros, 1999.

GARCÍA, Pedro Gómez; ALCANTUD, José Antonio González. Andalucía. *In*: MONTES, Matilde Fernández (coord.). **Etnología de las comunidades autónomas**. Madrid, Ediciones Doce Calles / CSIC, 1996. p. 15-55. Recuperado de: https://pedrogomez.antropo.es/textos/1996-03.Andalucia.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

GARCIA-AMAYA, Lorenzo J. Variable norms in the production of /θ/ in Jerez de la Frontera, Spain. **IULC Working Papers**, v. 8, n. 3, p. 49-71, 2018. Recuperado de: https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/25829. Consultado en: 05 mar. 2021.

GONZÁLEZ, Maria Nieves López. **La dignidad del habla andaluza**. Córdoba, España: Editorial Almuzara, 2018.

GRACIA, Juan Antonio Frago. El "seseo": orígenes y difusión americana. *In*: ALONSO, César Henández (coord.). **Historia y presente del español de América**. Valladolid, Junta de Castilla y León: Pabecal, 1992. p. 113-142.

GUDDAL, Karoline Andrea Cortes. **El seseo desde una perspectiva sociolingüística**: La percepción social de su uso en la ciudad de Sevilla según las primeras generaciones postdictadura. 2017. Tesis (Máster en Lengua Española) – Universidad de Oslo, Oslo, Noruega, 2017. Recuperado de: https://www.duo.uio.no/handle/10852/57399. Consultado en: 05 mar. 2021.

GUITARTE, Guillermo L. Las supuestas tres etapas del seseo. *In*: CARTIER, Normand R. (ed.). **Aquila**. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 1976. p.106-139.

JIMÉNEZ, Antonio Narbona (coord.). **Conciencia y valoración del habla andaluza**. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de Publicaciones, 2013. Recuperado de: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3976/2013_habla_andaluza.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

LAPESA, Rafael. **Historia de la lengua española**. 9. ed. Madrid, España: Gredos, 1981.

LAPESA, Rafael. Sobre el ceceo y el seseo en Hispanoamérica. **Revista Iberoamericana**, v. 21, n. 41, p. 409-416, 1956. Consultado en: 05 mar. 2021. doi: https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1956.1679

LEÓN, Esteban Pérez. **Hablas andaluzas y su reivindicación**. 2020. Trabajo Fin de Grado (Grado em Comunicación) – Universidad de Sevilla, Sevilla, España, 2020. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/101466/PER_PEREZLEON_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado en: 05 mar. 2021.

LÓPEZ, Alfonso Grandal. Sobre el origen del seseo cartagenero. **ELUA: Estudios de Lingüística**, n. 13, p. 269-279, 1999. Consultado en: 05 mar. 2021. doi: https://doi.org/10.14198/ELUA1999.13.11

MARRERO, Juana Santana. Factores externos e internos influyentes en la variacion de /θs/ en la ciudad de Sevilla. **Analecta Malacitana. Revista De La sección De Filología de la Facultad de Filosofía y Letras**, v. 39, n. 1, p. 143-177, 2017a. Consultado en: 05 mar. 2021. doi: https://doi.org/10.24310/Analecta.2017.v39i1.5613

MARRERO, Juana Santana. **Lengua española**: saber idiomático y competencia comunicativa - Manejo del español de forma correcta y adecuada. Sevilla: Editorial Mamut Digital, 2012.

MARRERO, Juana Santana. Seseo, ceceo y distinción en el sociolecto alto de la ciudad de Sevilla: nuevos datos a partir de los materiales de PRESEEA. **Boletín de Filología**, v. 51, n. 2, p. 255-280, 2016. Consultado en: 05 mar. 2021. doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032016000200010

MARRERO, Juana Santana. Variación de las realizaciones de /θs/ en el sociolecto bajo de la ciudad de Sevilla: datos de PRESEEA-SE. **Linred: Lingüística en la Red**, n. 15, p. 1-17, 2017b. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64576/LR-monografico15-articulo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado en: 05 mar. 2021.

MENÉNDEZ, Francisco Gimeno. El seseo valenciano de la comunidad de habla alicantina. **Anales de Literatura Española**, n. 1, p. 345-362, 1982. Consultado en: 05 mar. 2021. doi: http://dx.doi.org/10.14198/ALEUA.1982.1.16

MERINO, Mercedes Abad. Apuntes históricos y nuevas perspectivas en torno al seseo de Cartagena. Las ordenanzas de 1738. **Tonos digital: Revista de estudios filológicos**, [*s. l.*], n. 8, p. 171-187, 2004. Recuperado de: https://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/10-MERCEDES.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

MORENO, Elisabeth Melguizo. El seseo en Granada: ¿Una variedad de prestigio o una norma confundidora? **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**, v. 19, n. 2, p. 4-26, 2009c. Recuperado de: https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/12/14. Consultado en: 05 mar. 2021.

MORENO, Elisabeth Melguizo. Estudio del patrón no sibilante ('ceceo') en un grupo de inmigrantes pineros instalados en Granada. **Interlingüística**, v. 16, n. 2, p. 777-789, 2005. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514265.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

MORENO, Elisabeth Melguizo. Estudio sociolingüístico del ceceo en dos comunidades de habla. **Analecta Malacitana (AnMal electrónica)**, n. 27, p. 165-184, 2009b. Recuperado de: http://www.anmal.uma.es/numero27/Ceceo.htm. Consultado en: 05 mar. 2021.

MORENO, Elisabeth Melguizo. La variación social de "s" y "z" como consecuencia de la inmigración rural en Granada. **Sintagma: Revista de lingüística**, v. 21, p. 71-89, 2009d. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3183828. Consultado en: 05 mar. 2021.

MORENO, Elisabeth Melguizo. Una aproximación sociolingüística al estudio del ceceo en un corpus de hablantes granadinos. **Estudios de lingüística aplicada**, año 27, n. 49, p. 57-78, 2009a. Recuperado de: https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/547. Consultado en: 05 mar. 2021.

NARBONA, Antonio; CANO, Rafael; MORILLO, Ramón. **El español hablado en Andalucía**. Barcelona, España: Ariel Lingüística, 1998. 253 p.

PONSODA, Juan Andrés Villena. Igualdad y desigualdad social como factores condicionantes del uso lingüístico. Variación estratificacional, reticular e individual en el español de Andalucía. *In*: REINA, Carmen Lucia Reina (coord.); JIMÉNEZ, Antonio Narbona (dir.). **II Jornadas sobre el habla andaluza**: el español hablado en Andalucía. Estepa: Ayuntamiento de Estepa, 2003. p. 73-106.

PRATS, Marina. Personajes andaluces en las series: yonquis, limpiadoras y porteros. **Huffpost**, [*s. l.*], 19 ene. 2018. Recuperado de: https://www.huffingtonpost.es/2018/01/19/personajes-andaluces-en-las-series-yonquis-limpiadoras-y-porteros_a_23335626/. Consultado en: 05 mar. 2021.

Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española**. 23. ed. 2020. [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: https://dle.rae.es. Consultado en: 05 mar. 2021.

ROSA, María Socorro Gutiérrez. **Sibilantes y seseo en la Península Ibérica**. 2018. Tesis (Máster en Lengua y Literatura) – Universidad de Jaén, Jaén, España, 2018. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/8480/1/GutirrezRosaMaraSocorro_TFM_1718.pdf. Consultado en: 05 mar. 2021.

TORIBIO, Miguel Rodríguez. **El andaluz y los medios de comunicación audiovisuales. ¿Sufre la variedad dialectal andaluza una xenofobia lingüística?** 2020. Trabajo Fin de Grado Inédito (Grado en Periodismo) – Universidad de Sevilla, Sevilla, España, 2020. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/101478/PER_RODR%c3%8dGUEZTORIBIO_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado en: 05 mar. 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LILIAN DE SOUZA - Atua como professora de língua espanhola na Faculdade de Tecnologia de São Paulo - câmpus Itu, Americana, Piracicaba e Araras. É Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano, UNISAL. Especialista em Secretariado Executivo pela Faculdade de Tecnologia Internacional e licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Faculdade de Americana. Sua pesquisa de mestrado discute o ensino de língua espanhola sob a ótica da Educação Sociocomunitária e do Multiculturalismo. A pesquisa em andamento de doutorado realiza uma conversa entre a Educação Sociocomunitária e a teoria contemporânea da Translinguagem nas aulas de ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos). Participou do Projeto colaborativo Internacional entre a Faculdade de Tecnologia de Itu e a Jamestown Community College - Estados Unidos e com a Universidad Politécnica de Monterrey - México. Também participa do PCI BRASIL Y COLOMBIA, entre FATEC Piracicaba e Universidad Uminuto da Colômbia. Atua como revisora e tradutora da revista V@rvitu da Faculdade Dom Amaury Castanho. Coordena o projeto Social FATEC AMIGA - Fortalecendo Valores, na cidade de Itu e região.

FERNANDA TONELLI - Trabalha como professora de língua espanhola no Instituto Federal de São Paulo - câmpus Capivari. É Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp-Araraquara, com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Linguística pela UFSCar e Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, pela UFF. Graduada em Letras - Português/Espanhol pela UFSCar. Suas pesquisas de Mestrado e Doutorado têm como temática significados sobre o componente (inter)cultural no ensino/aprendizagem português e espanhol línguas estrangeiras. Foi professora de Espanhol no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos durante 2013. No ano acadêmico de 2014/2015, foi professora de língua portuguesa na Utah State University, Estados Unidos, pelo Programa FLTA (Foreign Language Teaching Assistant), da Capes/Fulbright. Também tem experiência em projetos na área de Português Língua Materna na modalidade a distância. Seus focos de interesse são: cultura, interculturalidade crítica, estudos culturais latino-americanos, decolonialidade, formação de professores, espanhol e português línguas não maternas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adicção 205, 207, 209, 211

Análise de discurso crítica 109, 110, 111, 118

Aquisição da linguagem 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 261

Articulador textual 215, 221, 225

Autoria 36, 42, 43, 44, 45, 47, 90, 266

C

Carnaval 1, 2, 7, 8, 9, 10

Cidadania 11, 60, 71, 82, 88, 193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Cinema *queer* 50, 52, 57, 58, 59, 60, 67

Competência comunicativa 12, 13, 16, 27, 60

Crenças 4, 32, 43, 44, 94, 109, 176, 179, 186, 190, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 230

Criança 61, 63, 157, 158, 159, 172, 197, 230, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258

D

Deficiência visual 260, 263, 264, 265, 266, 268, 269

Desvios 29, 31, 32, 33, 34, 257

Día de muertos 1, 2, 4, 5, 6, 7

Discurso 14, 65, 96, 99, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 174, 178, 179, 182, 188, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 216, 223, 228, 229, 233, 253, 257, 270, 271

E

Educação linguística 50

Ensino de línguas 1, 2, 3, 4, 10, 18, 50, 59, 67, 82, 95, 179, 180, 181, 182, 183, 191, 192, 281

Espiritualidade 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214

F

Funcionalismo linguístico 215, 216, 217, 225

G

Gamificação 12, 13, 14, 17, 28, 40

Gênero comentário 84, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 95

H

Histórias em quadrinhos 23, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48

I

Identidade 1, 2, 4, 6, 8, 15, 21, 22, 25, 26, 50, 58, 61, 63, 66, 68, 75, 77, 101, 118, 137, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 173, 183, 184, 186, 190, 198, 203, 204, 208, 230, 237, 242, 243, 257

Idoso 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203

Inclusão 40, 60, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 88, 101, 193, 194, 199, 200, 202, 204, 243, 257

Inclusão digital 70, 72, 77, 79, 80, 81

Interculturalidade 1, 2, 3, 6, 7, 10, 175, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 191, 281

J

Jogos 12, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 27, 28, 40, 41, 188

L

Lei Maria da Penha 109, 117, 118, 119

Leitura 2, 9, 30, 37, 42, 45, 48, 50, 52, 58, 61, 63, 65, 66, 71, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 120, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 174, 176, 202, 203

Letramento *queer* 50

Letras 40, 50, 74, 81, 96, 100, 119, 144, 175, 186, 203, 270, 278, 281

Léxico 117, 118, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 247, 255

Língua inglesa 11, 12, 19, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191

Língua portuguesa 11, 29, 32, 33, 84, 85, 86, 109, 119, 123, 129, 131, 142, 174, 216, 226, 228, 229, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 259, 281

Linguística aplicada 2, 11, 50, 51, 52, 59, 67, 68, 74, 81, 86, 96

M

Metáfora conceptual 260, 262

Michel Foucault 98, 99, 142, 143, 148, 153

Mídias sociais 142, 148, 150

Mikhail Bakhtin 98

Mulher 55, 56, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 126, 132,

133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 240

Multiletramentos 70, 71, 81

P

Percepções 7, 73, 75, 179, 187, 249, 260, 266, 268

Poder 3, 16, 30, 32, 33, 35, 51, 54, 58, 60, 66, 67, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 115, 117, 118, 133, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 167, 179, 184, 185, 186, 188, 190, 197, 226, 259, 265

Política 44, 57, 58, 65, 132, 140, 147, 178, 185, 199, 236

Programação 36, 40, 41, 47, 48

R

Religião 5, 66, 180, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214

Religiosidade 132, 139, 140, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214

S

SCRATCH 36, 37, 40, 41, 46, 47, 48

Semântica 2, 140, 162, 183, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 225, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 256

Sentidos étnico-raciais 120, 122, 129, 130

Sociolinguística 29, 31, 33, 34, 35

T

Texto literário 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129

TICs 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Transexualidade 154, 155, 157, 158, 159, 161

V

Variação semântica 228, 235

Variedades do português 228, 233

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021